

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

Abirlene Gonçalves dos Santos

**NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM
CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO**

Belo Horizonte
2017

Abirlene Gonçalves dos Santos

**NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM
CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos.

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2017

S237n

Santos, Abirlene Gonçalves dos.

Narrativas e experiências de aprendizagem de inglês em contexto de vulnerabilidade social [manuscrito] : um estudo de caso / Abirlene Gonçalves dos Santos. – 2017.

xii, 100 f., enc. : il., grafs., color.

Orientadora: Andréa Machado de Almeida Mattos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 88-95.

Anexos: f. 96-100.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 3. Educação – Aspectos sociais – Teses. 4. Educação e globalização – Teses. 5. Professores de inglês – Formação – Teses. 6. Aprendizagem – Teses. 7. Letramento – Teses. I. Mattos, Andréa Machado de Almeida. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO

ABIRLENE GONÇALVES DOS SANTOS

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

Aprovada em 22 de março de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Andréa Machado de Almeida Mattos - Orientador
UFMG


Prof(a). Vanderlice dos Santos Andrade Sól
UFOP


Prof(a). Miriam Lúcia dos Santos Jorge
UFMG

Belo Horizonte, 22 de março de 2017.

Aos meus alunos e ex-alunos de inglês, tanto das escolas particulares quanto dos projetos sociais onde lecionei, e aos meus colegas professores, que assim como eu, reconhecem e lutam por uma educação mais igualitária e justa em nosso país.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela graça e misericórdia concedidas a mim todos os dias. Por me dar a oportunidade de ingressar nesta jornada acadêmica. Por me sustentar e me capacitar a realizar este trabalho. Por colocar ao meu lado pessoas especiais, que fizeram desta caminhada um misto de desafios, conquistas, alegrias e novas descobertas.

À minha mãe e demais familiares, que me apoiaram e me incentivaram nos momentos que mais precisei.

À minha orientadora, Prof^{ra} Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos, que com profissionalismo, responsabilidade e dedicação, orientou-me em todo o processo de realização deste trabalho. Além disso, acreditou em mim mesmo quando, em alguns momentos, eu mesma parecia não estar tão certa disso.

À minha ex-aluna, professora-participante desta pesquisa, que prontamente aceitou ao convite de participar e contribuir para a realização deste trabalho.

À minha colega e parceira de mestrado, Nara Nília Marques Nogueira, que com altruísmo e graciosidade me ensinou lições valiosas que guardarei por toda a vida.

Aos demais colegas, que tive o prazer de conhecer. Obrigada pelas parcerias e por fazerem parte desta história.

Aos meus professores, de toda a jornada acadêmica, que compartilharam conhecimentos preciosos e que contribuíram para que eu chegasse até esse momento.

Aos meus alunos e ex-alunos de inglês, que me inspiraram a realizar este trabalho.

À UFMG e à FALE, que me proporcionaram a oportunidade de vivenciar essa experiência transformadora.

Finalizo meus agradecimentos com um verso Bíblico, que me conduz em toda e qualquer nova experiência, em que Deus, o Pai, me permite vivenciar.

*“Confie no Senhor de todo o seu coração e não se apoie em seu próprio entendimento;
reconheça o Senhor em todos os seus caminhos, e ele endireitará as suas veredas”
Provérbios 3:5-6.*

[...] em um mundo que alardeia o "individualismo possessivo" como critério de racionalidade, na forma de curvamento religioso ao mercado, faz sentido pensar as políticas educacionais à luz da "espécie" e da "razão". Nesses termos, recoloca-se a importância estratégica da educação escolar que atinja todas as pessoas como indivíduos singulares e como membros de um corpo social nacional e internacional. O conhecimento, desse modo, revela seu valor universal. Se apropriado por poucos, ele deixa de ser emancipatório e se torna também instrumento de desigualdade, expressa no fosso cada vez mais fundo que separa grupos sociais e países constituídos como estados nacionais (CURY, 2005, p. 14).

RESUMO

Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Conhecimentos de Línguas Estrangeiras – OCEM-LE, o ensino de línguas estrangeiras, além de atender a objetivos linguísticos e instrumentais, também é parte de um projeto de inclusão que visa a “trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos” (BRASIL, 2006, p. 97). Além disso, para se preparar crianças e jovens para serem cidadãos críticos e informados, é necessário ter novas visões globais, novas práticas de letramento, considerando os contextos locais e globais (MACIEL, 2011). O ensino de inglês está fortemente relacionado ao fenômeno da globalização (COX; ASSIS-PETERSON, 2007) e esse fenômeno tem exigido novas habilidades para o engajamento e participação em contextos diversificados (MERRYFIELD; DUTY, 2008). No entanto, a globalização é um fenômeno contraditório (COOPPAN, 2004) no que diz respeito às suas características de inclusão e exclusão. Tais características ressaltam a ideia de espaços globalizados (PETRI; WEBER, 2006), lugares, setores e grupos sociais privilegiados pela globalização e outros dela excluídos. A partir de tais reflexões, este trabalho investigou o ensino e a aprendizagem de inglês em contexto de vulnerabilidade social. Para esse fim, foi realizado um estudo de caso sobre uma professora de inglês, oriunda de uma comunidade em vulnerabilidade social. O objetivo principal desta pesquisa foi conhecer a história de vida e as experiências dessa professora, em seu processo de aprendizagem e ensino de inglês. Além disso, este trabalho teve como objetivos específicos: compreender o papel que o ensino de inglês pode desempenhar em comunidades menos favorecidas, através das experiências da professora-participante; entender a relevância da aprendizagem de inglês para a professora-participante e as possíveis implicações presentes nesse processo; analisar os sentidos que a participante dá à aprendizagem de inglês. Para a geração de dados foi adotada a abordagem de pesquisa narrativa, que teve como principais instrumentos a troca de *e-mails*, entrevistas e questionários. Tais procedimentos resultaram em oito narrativas que constituíram os dados principais desta pesquisa. Os dados gerados foram analisados e categorizados com base nos estudos de Miccoli (2007) sobre experiências de aprendizagem de inglês. Os resultados possibilitaram uma visão do processo de aprendizagem de inglês da participante, bem como da sua história de vida. Além disso, a análise dos dados permitiu uma melhor compreensão das implicações existentes no processo de ensino de inglês no Brasil e revelou aspectos referentes à inclusão e desenvolvimento social, cultural e econômico associados à aprendizagem de inglês. Os resultados também revelaram questões que apontam para a ineficiência da escola pública no ensino de inglês e a má formação de professores de língua estrangeira. Por fim, como contribuição à área de Linguística Aplicada, este trabalho promove a conscientização da relevância do ensino e aprendizagem de inglês na atualidade, para a inclusão social e formação de cidadãos críticos e participativos em um mundo globalizado.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de inglês; inclusão social; globalização; letramentos.

ABSTRACT

According to the Brazilian Curriculum Guidelines for High School: Knowledge of Foreign Languages (OCEM-LE), the teaching of foreign languages, in addition to meeting linguistic and instrumental objectives, is also part of an inclusion project aimed at "working at the level of the education of individuals, of citizens" (BRASIL, 2006, p. 97). In addition, in order to prepare children and young people to be critical and informed citizens, it is necessary to have new global visions, new literacy practices, considering local and global contexts (MACIEL, 2011). The teaching of English is strongly related to the phenomenon of globalization (COX, ASSIS-PETERSON, 2007) and this phenomenon has required new skills for engagement and participation in diverse contexts (MERRYFIELD; DUTY, 2008). However, globalization is a contradictory phenomenon (COOPAN, 2004) with respect to its inclusion and exclusion characteristics. These characteristics highlight the idea of globalized spaces (PETRI; WEBER, 2006), places, sectors and social groups privileged by globalization and others excluded from them. Based on such reflections, this work investigated the teaching and learning of English in a context of social vulnerability. To this end, a case study was carried out with an in-service teacher of English, coming from a community in social vulnerability. The main objective of this research was to know the life history and experiences of this teacher in her process of learning and teaching English. Furthermore, this work had specific objectives: to understand the role that English teaching can play in less favored communities, through the experiences of the participant-teacher-; to understand the relevance of English learning to the participant-teacher- and the possible implications of this process; to analyze the meanings that the participant gives to the learning of English. For the generation of data, the approach of narrative research was adopted, whose main instruments were the exchange of *e-mails*, interviews and questionnaires. These procedures resulted in eight narratives that were the main data of this research. The data generated were analyzed and categorized based on Miccoli's (2007) studies on English learning experiences. The results provided an insight into the participant's English learning process as well as her life history. Also, data analysis allowed for a better understanding of the implications of the process of teaching English in Brazil and revealed aspects related to social, cultural and economic inclusion and development associated with learning English. The results also revealed issues that point to the inefficiency of the public school in teaching English and the poor training of foreign language teachers. Finally, as a contribution to the area of Applied Linguistics, this work promotes the awareness of the relevance of teaching and learning English at the present time, for the social inclusion and training of critical and participative citizens in a globalized world.

Keywords: teaching and learning English; social inclusion; Globalization; Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Experiências em sala de aula de estudantes de inglês	11
Quadro 2 - Formação dos professores de inglês por área.....	25
Quadro 3 - Educação e sociedade: perspectivas político-filosóficas.....	32
Quadro 4 - Tipos de dados.....	44
Quadro 5 - Delineamento do Estudo de Caso - etapas e competências.....	47
Quadro 6 - Características gerais de narrativas	49
Quadro 7 - Categorias gerais de narrativas.....	50
Quadro 8 - Cronograma dos procedimentos de geração dos dados.....	53
Quadro 9 - Tipos de experiências relatadas	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - O conhecimento de inglês do brasileiro	21
Gráfico 2 - Nível de conhecimento declarado do idioma.....	21
Gráfico 3 - População que fala inglês por classe social	22
Gráfico 4 - Carga horária semanal.....	23
Gráfico 5 - Formação dos professores de inglês	24
Gráfico 6 - Razões para não fazer um curso de inglês	27
Gráfico 7 - Motivos que levaram a interromper o curso de inglês	27
Gráfico 8 - Acesso ao capital cultural	38
Gráfico 9 - Acesso ao ensino superior.....	39
Gráfico 10 - Mapeamento das experiências diretas e indiretas	61
Gráfico 11 - Mapeamento das experiências por natureza.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FALE – Faculdade de Letras

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LA – Linguística Aplicada

LC – Letramento Crítico

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

ONG – Organização Não governamental

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio

SiSU – Sistema de Seleção Unificada

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRACT	v
LISTA DE QUADROS	vi
LISTA DE GRÁFICOS.....	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	viii
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Justificativa	2
1.2. Objetivos.....	5
1.3. Motivação para a pesquisa.....	6
1.4. Organização da dissertação.....	7
CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	9
2.1. Narrativas de experiências de ensino e aprendizagem de inglês	9
2.2. Letramento e Letramentos	13
2.3. Globalização e o letramento em inglês	17
2.4. Educação para a cidadania	29
2.4.1. Mobilidade social	33
2.4.2. Inclusão e participação social.....	37
2.4.3. O letramento crítico e o ensino de inglês	40
2.5. Conclusão.....	42
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	43
3.1. Pesquisa Qualitativa.....	43
3.1.2. Estudo de Caso	45
3.1.3. Pesquisa Narrativa.....	48
3.2. A participante e o contexto da pesquisa.....	51
3.3. Procedimentos de geração dos dados.....	52
3.4. Procedimentos de análise dos dados	54
3.5. Conclusão.....	55

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
4.1. Categorização das narrativas.....	56
4.2. Análise quantitativa da categorização dos dados.....	60
4.3. Análise qualitativa da categorização dos dados.....	63
4.3.1. Experiências Diretas.....	63
4.3.1.1. Experiências Cognitivas	63
4.3.1.2. Experiências Sociais	66
4.3.1.3. Experiências Afetivas	68
4.3.2. Experiências Indiretas	70
4.3.2.1. Experiências Contextuais	71
4.3.2.2. Experiências Pessoais	74
4.3.2.3. Experiências Conceptuais.....	76
4.3.2.4. Experiências Futuras	78
4.4. Sobre a participante, suas experiências de aprendizagem de inglês e o contexto social	79
4.5. Conclusão.....	80
 CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO.....	 81
5.1. Implicações da pesquisa.....	83
5.2. Sugestões para pesquisas futuras	86
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 88
 ANEXO I.....	 96
ANEXO II	97
ANEXO III	98

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Conhecimentos de Línguas Estrangeiras – OCEM-LE (BRASIL, 2006), o ensino de línguas estrangeiras, além de atender a objetivos linguísticos e instrumentais, também é parte de um projeto de inclusão que visa a “trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos” (p. 97). Esse ensino tem em vista a preparação dos alunos para a cidadania, para ações condizentes com as necessidades da sociedade em que vivem, ou seja, uma “sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução” (BRASIL, 2006, p. 97).

Segundo Mattos (2014), “a necessidade do multilinguismo trazida pelas exigências da globalização resultou no aumento do poder da língua inglesa no mundo” (p. 109). Para Kachru (1986)¹ o ensino de língua inglesa, tornou-se “uma ferramenta de poder, dominação, e de identificação elitista (...) e as consequências linguísticas e culturais [desse] imperialismo transformaram o cenário global” (p. 4). Ainda segundo Mattos (2014), o inglês assume funções específicas em cada lugar onde é usado, e essas funções “podem estar restritas a um grupo pequeno e privilegiado da população. Porém, se esse ‘poder linguístico’ não for usado adequadamente, o inglês pode se tornar uma ferramenta de opressão” (p. 103).

A presente pesquisa tem como foco de sua investigação uma professora de inglês, oriunda de família de baixa renda e residente em uma comunidade em situação de vulnerabilidade social no norte do Brasil. A participante estudou inglês em programas oferecidos por projetos sociais de Organizações Não Governamentais (ONGs) voltados para a inclusão social e hoje é professora de língua inglesa graduada por uma Universidade Federal, vencedora, por duas vezes, de concursos² internacionais de formação de professores de inglês, promovidos pela Universidade de Cambridge e participante de programa de intercâmbio na Inglaterra.

¹ Tradução minha, assim como em todas as demais citações a partir de publicações em inglês no restante deste trabalho.

² O “*Tip Exchange Competition*” (Competição de Troca de Ideias) é um dos concursos realizados pela Universidade de Cambridge, voltados para professores de inglês ao redor do mundo, do qual a participante desta pesquisa foi vencedora.

Esta pesquisa, assim, caracteriza-se como um estudo de caso, e abordará temas que se relacionam com a trajetória pessoal e acadêmica da participante, como experiências de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, letramento, globalização e mobilidade social.

1.1. Justificativa

Os resultados da pesquisa *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil*, realizada pelo Instituto de Pesquisa Data Popular para o British Council (2014), que teve como objetivo entender o interesse da classe média em aprender inglês, constataram que 5,1% dos brasileiros acima de 16 anos afirmam ter algum conhecimento de inglês e 9% afirmam que pretendem iniciar um curso de inglês. Dentre aqueles que afirmam saber falar inglês, 9,9% pertencem à classe³ alta e 3,4% à classe média. Entre a população que tem conhecimento de inglês, 47% tem conhecimento básico, 32% conhecimento intermediário, 16% conhecimento avançado e 5% não souberam informar o nível de conhecimento. Ainda de acordo com a pesquisa, “o nível de conhecimento do idioma inglês apresentado pelos brasileiros é decorrência direta das oportunidades educacionais a que eles têm acesso” (p. 9).

Outro dado importante apresentado na pesquisa mencionada anteriormente, é que a valorização da educação formal tem aumentado com o passar das gerações. Segundo o British Council (2014), os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD)⁴ de 2013 indicaram que apenas 32% da população na faixa etária entre 48 a 60 anos possuem além do ensino fundamental e que 57% das pessoas entre 18 e 30 anos tem escolaridade acima do ensino fundamental. Ainda de acordo com a pesquisa, as motivações para essa valorização da educação têm sido a ascensão social para aqueles da classe média e a manutenção da condição de classe para aqueles da classe alta. Além do que os dados da pesquisa demonstram, observa-se que as mais de 2,7 milhões de inscrições no Sistema de Seleção Unificada - SiSU 2016

³ Critério de classificação de classes sociais no Brasil (British Council, 2014):

Classe /Nomenclatura /Valor per Capita-mês /Renda familiar média

A /Alta Classe Alta/ Acima de R\$ 2.728,00 /R\$ 14.285,00

B /Baixa Classe Alta/R\$ 1.120,01 a R\$ 2.728,00 /R\$ 5.329,00

C1/ Alta Classe Média/ R\$ 705,01 a R\$ 1.120,00 /R\$ 3.094,00

C2/Média Classe Média/ R\$ 485,01 a R\$ 705,00 /R\$ 2.117,00

C3/ Baixa Classe Média/ R\$ 320,01 a R\$ 485,00 /R\$ 1.694,00

D1/ Vulnerável/ R\$ 178,01 a R\$ 320,00 /R\$ 1.133,00

D2/ Pobre/ R\$ 89,01 a R\$ 178,00 /R\$ 713,00

E/ Extremamente Pobre /Até R\$ 89,00 /R\$ 250,00

⁴ IBGE. Data Popular a partir da PNAD 2013.

(BRASIL, 2016) também revelam o crescimento do interesse dos brasileiros pela educação superior.

Mediante os dados apresentados acima, que revelam dois cenários da educação no Brasil, a saber, a falta de conhecimento de inglês da maioria dos brasileiros e o aumento do interesse pela formação no ensino superior, percebe-se a necessidade e importância de um ensino de inglês de qualidade nas escolas públicas que conseqüentemente terá reflexos no ingresso do aluno no ensino superior. Altbach (2004) considera que,

O inglês é o latim do século 21 e que na atualidade o uso do inglês é essencial para a divulgação do conhecimento a nível mundial e para a educação, mesmo em países onde o inglês não é a língua de instrução no ensino superior (ALTBACH, 2004, p. 9).

A língua inglesa é considerada atualmente como a língua global (CRYSTAL, 1997), a língua da internacionalização e do acesso ao conhecimento compartilhado globalmente (ALTBACH, 2009).

Segundo Maciel (2011), “a língua inglesa tem sido comumente associada à língua oficial da globalização, que tanto pode incluir como excluir os cidadãos” (p. 255). O autor também menciona que, devido a um “imaginário causado pelo discurso neoliberal da globalização, [...] saber inglês está se tornando um novo tipo de letramento⁵ importante” (p. 255). Brydon (2010) também ressalta que,

O inglês possibilita a entrada em um diálogo global que está atravessando vários tipos de barreiras para criar uma esfera pública global que possibilita o desenvolvimento de uma comunicação global – entre alguns grupos – a respeito de questões globais. Mas se saber inglês possibilita a entrada de alguns, não saber inglês cria barreiras para outros (p. 18).

Partindo dessa concepção de que o ensino de língua estrangeira visa à inclusão do indivíduo (cidadão) numa sociedade globalizada e em constante transformação e de que a proficiência em inglês nos dias atuais é uma necessidade básica na formação do indivíduo (SCHÜTZ, 2015). Petri e Weber (2006) também nos levam a uma nova reflexão crítica, quando nos apresentam a ideia de “espaços globalizados”, lugares privilegiados pela globalização e lugares dela excluídos. Segundo as autoras,

⁵ Neste trabalho, o termo *letramento* é entendido numa dimensão social. Segundo Soares (1998), “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (p. 72).

Não se pode pensar que a globalização tende a homogeneizar o espaço mundial. Ao contrário, ela é seletiva, pois escolhe alguns lugares, certas atividades, determinados setores e poucos grupos ou segmentos sociais para serem mundializados e desfrutarem dos benefícios. Assim, enquanto muitos lugares e grupos de pessoas se globalizam, outros, às vezes bem próximos, ficam excluídos do processo (PETRI; WEBER, 2006, p. 82).

Assim, cientes da importância do conhecimento de uma língua estrangeira, principalmente o inglês, vemos que, no atual mundo globalizado, a aprendizagem de uma língua estrangeira não é algo acessível a todas as pessoas no Brasil. Por diversos fatores, o ensino de inglês na escola pública não tem cumprido seu papel ou finalidade (LIMA, 2011), como aquelas descritas nas OCEM-LE, apresentadas no início deste capítulo. Com isso, muitos estudantes precisam recorrer aos cursos de idiomas para suprir esse requisito que a cada dia passa a ser mais exigido tanto academicamente como no mercado de trabalho. Porém, o custo de um curso de inglês em escolas de idiomas é alto e não faz parte do orçamento familiar da maior parte da população brasileira. Essa realidade acentua a desigualdade no país, promovendo a exclusão daqueles em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Este trabalho, justifica-se pelo objetivo de problematizar e discutir questões relativas à aprendizagem de inglês no Brasil e as implicações dessa aprendizagem no cenário global e local. Além disso, busca-se contribuir para a formação e valorização de professores de língua inglesa, tendo em vista o reconhecimento da necessidade de uma melhor qualificação e proficiência linguística dos professores. Busca-se também promover a conscientização da relevância do ensino de língua inglesa na atualidade, tanto para a cidadania quanto para a participação e inclusão social. Por fim, objetiva-se problematizar e refletir sobre a atual ineficiência do ensino de inglês oferecido nas escolas públicas brasileiras (LIMA, 2011).

1.2. Objetivos

Esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer a história de vida e as experiências de uma professora de inglês, oriunda de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social no norte do Brasil, no seu processo de aprendizagem e ensino de língua inglesa.

Assim, esta pesquisa teve como objetivos específicos:

- Compreender o papel que o ensino de inglês pode desempenhar em comunidades menos favorecidas, por meio das experiências da professora-participante.
- Entender a relevância da aprendizagem de inglês para a professora-participante e as possíveis implicações presentes nesse processo;
- Analisar os sentidos que a participante atribui à aprendizagem de inglês.

Amparada por reflexões e pesquisas que tratam de experiências de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, letramentos, globalização e cidadania, esta pesquisa buscou responder às seguintes perguntas:

- Quais são as experiências de ensino e aprendizagem de inglês vivenciadas pela professora participante intra e extraclasse em uma comunidade em vulnerabilidade social?
- Quais experiências sociais locais e globais são possibilitadas pela aprendizagem de inglês, a partir desse contexto social?
- Como a professora participante interpreta suas experiências de aprendizagem de inglês, nesse contexto?
- Como a noção de cidadania é desenvolvida por meio da aprendizagem de inglês no contexto de vulnerabilidade social?

1.3. Motivação para a pesquisa

A vulnerabilidade social é uma realidade vivida por muitos brasileiros e ela está tão presente e próxima de qualquer pessoa que não é muito difícil encontrar exemplos dessa vulnerabilidade ao nosso redor.

Apesar de estar tão próxima a essa realidade, tive meu primeiro contato direto com uma comunidade em vulnerabilidade social, quando me mudei para uma cidade do interior, no norte do Brasil, em 2002 para trabalhar como professora voluntária em projetos sociais.

A essa época, eu já era formada em Magistério e havia trabalhado como professora do ensino básico inicial por sete anos, na região metropolitana de Belo Horizonte. Quanto ao conhecimento de língua inglesa, nessa época também eu já havia concluído o curso livre de inglês, com duração de quatro anos, em escola de idiomas em Belo Horizonte.

Após a mudança para a região norte do país, os primeiros nove meses foram de convivência na comunidade. Logo em seguida, passei a ensinar inglês em uma ONG. Essa ONG oferecia à comunidade de baixa renda, além do curso de inglês, o curso de informática básica e manutenção de computadores, acesso gratuito à internet e aulas de reforço escolar para alunos do ensino fundamental.

O curso de inglês era o mais procurado e as vagas mais disputadas entre as crianças e jovens da comunidade. No início, eu não compreendia porque o inglês parecia tão importante para aquelas pessoas ou qual era a motivação para aprender uma língua estrangeira estando em uma situação de tantas outras necessidades básicas, que a meu ver, eram mais importantes.

Com o passar dos anos, ensinando inglês nessa comunidade, percebi que as motivações para aprender uma língua estrangeira variavam muito e iam desde um simples reforço escolar a uma grande expectativa de melhores oportunidades de trabalho, estudos e mobilidade social e econômica.

Após nove anos dedicados ao ensino de inglês e também à coordenação de cursos e projetos oferecidos por essa ONG, em 2011 recebi um convite para morar fora do país por um ano e obter experiência e aperfeiçoamento do idioma inglês. Ao voltar para o Brasil em 2012, por motivos pessoais, retornei a Belo Horizonte definitivamente encerrando assim meu trabalho no norte do país.

De volta a Belo Horizonte, em Junho de 2012, fundei uma associação sem fins lucrativos para novamente oferecer o ensino de inglês à comunidade de baixa renda da região metropolitana de BH. Em parceria com algumas instituições privadas que me apoiaram financeiramente e com doações de materiais didáticos e mobiliário, o projeto durou três anos,

encerrando suas atividades em Junho de 2015, época em que eu havia recentemente iniciado meus estudos para o curso de Mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A motivação principal para essa pesquisa surgiu a partir da minha experiência pessoal de doze anos de ensino de inglês em comunidades em situação de vulnerabilidade social. Nesse período de experiência, ensinando inglês para pessoas de baixa renda, pude perceber mudanças na maneira como meus alunos viam a si mesmos e percebiam a sociedade e o seu papel como cidadãos. Além disso, pude perceber que a aprendizagem de inglês proporcionava aos alunos uma autoestima mais alta e melhores perspectivas de mudança social, cultural e intelectual. A partir dessa experiência, senti-me instigada a investigar e compreender o papel que o ensino de inglês pode exercer nesse contexto. Durante esses anos ensinando inglês para alunos de baixa renda e em comunidades de vulnerabilidade social, pude ver e conhecer diversas histórias de vida dentre as quais uma me despertou maior atenção e se tornou o objeto de estudo desta pesquisa.

1.4. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em 5 capítulos, incluindo esta introdução, onde apresento minhas motivações, como professora-pesquisadora, para a realização desta pesquisa, assim como, a justificativa e os objetivos a serem alcançados.

O capítulo 2 dedica-se à revisão da literatura, abordando os temas relevantes para a temática apresentada nesta pesquisa. Primeiramente, apresento algumas pesquisas sobre experiências de aprendizagem de língua estrangeira baseadas em narrativas. Em seguida, trato de questões sobre letramentos e sua relação com o ensino de inglês. Além disso, abordo questões de globalização e suas implicações para o ensino de inglês no Brasil. Por fim, apresento questões relacionadas à educação para a cidadania e ao ensino de inglês para inclusão social.

No capítulo 3 é apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, incluindo os procedimentos para a geração e a análise dos dados. Em primeiro lugar, trato de questões sobre pesquisas qualitativas, estudo de caso e pesquisa narrativa. Em seguida, descrevo os procedimentos realizados para a geração e análise dos dados. Além disso, nesse capítulo está incluída a apresentação da participante da pesquisa e seu contexto.

O capítulo 4 apresenta a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos. Primeiramente, apresento uma relação de categorias para a classificação de narrativas de

ensino e aprendizagem de inglês. Em seguida, apresento os resultados da análise quantitativa dos dados em forma de gráficos. Posteriormente, apresento a análise qualitativa e a discussão dos resultados, juntamente com os excertos das narrativas analisadas. Por fim, apresento o resumo da trajetória de aprendizagem de inglês da participante e do seu contexto.

O capítulo 5, que se dedica à conclusão desta pesquisa, retoma os tópicos discutidos nos capítulos anteriores, apresentando um panorama geral da pesquisa. Além disso, o capítulo apresenta as implicações deste trabalho para o campo da Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira, para o ensino de inglês nas escolas públicas, para a formação de professores de língua estrangeira e para a compreensão da realidade do ensino e aprendizagem de inglês no Brasil, principalmente no que se refere a comunidades em situação de vulnerabilidade social. Esse capítulo apresenta, ainda, algumas sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo são apresentados os conceitos e as discussões que embasaram o planejamento e a execução desta pesquisa, assim como a geração, a análise e a interpretação dos dados. Primeiramente, discorro sobre o uso de narrativas de experiências de ensino e aprendizagem de inglês em pesquisas na área da Linguística Aplicada. Em seguida são apresentados alguns conceitos e discussões sobre letramento e letramentos, além de suas implicações para o ensino de inglês. Além disso, apresento questões relacionadas à globalização e ao ensino de inglês no Brasil, bem como, a apresentação de um panorama do atual nível de conhecimento de inglês do brasileiro. Por fim, serão discutidas questões relacionadas à Educação para a cidadania, mobilidade e inclusão social e a relação entre ensino de inglês e letramento crítico na formação cidadã.

2.1. Narrativas de experiências de ensino e aprendizagem de inglês

Segundo Barcelos (2006), o interesse da Linguística Aplicada pela pesquisa narrativa é algo recente e seu foco está nas narrativas de experiências de professores e aprendizes de línguas. No campo da Educação, as pesquisas de Michael Connelly e Jean Clandinin, que tratam de narrativas e experiências, são referências para vários pesquisadores tanto da Linguística Aplicada como de outras áreas do conhecimento. No Brasil, dentre os estudos que tratam das narrativas de experiências de ensino e aprendizagem de línguas, destacam-se os trabalhos de Miccoli (1997, 2000, 2007a, 2007b, 2007c), Barcelos (1995, 2000, 2006), Telles (2000, 2002, 2004) e Paiva (2005).

As narrativas e experiências contadas por alunos e professores ajudam a compreender melhor suas crenças sobre aprendizagem e ensino, além de revelar como eles se tornam ou se veem como aprendizes e professores (BARCELOS, 2006).

Para Connelly e Clandinin (1990), estudar narrativas é estudar as maneiras como os seres humanos vivenciam o mundo. Ainda para os autores, essa visão geral leva à concepção

de que “a educação é a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; professores e aprendizes são narradores de histórias e personagens das suas próprias histórias e das de outros” (p. 2).

Telles (2000) apresenta o uso das experiências como “fontes que legitimam o conhecimento nos processos de pesquisa e como processo de crescimento pessoal e profissional que se torna cada vez mais criticamente ciente da construção de um auto-professor” (p. 251). Segundo o autor, ao observarmos as práticas de outros professores é possível vermos e refletirmos sobre nossas próprias práticas, a partir de diferentes pontos de vista, e isso possibilita um processo de crescimento de autoconsciência e autoconhecimento sobre nós mesmos como professores e sobre a nossa prática pedagógica.

Connelly e Clandinin (1990) ressaltam algumas características das narrativas de experiências e sua importância para outras áreas do conhecimento, ao dizerem que,

Talvez por se concentrar na experiência humana, talvez por ser uma estrutura fundamental da experiência humana, e talvez porque tenha uma qualidade holística, a narrativa tem um lugar importante em outras disciplinas. A narrativa é uma maneira de caracterizar os fenômenos da experiência humana e seu estudo, que é apropriado para muitos campos das ciências sociais. Todo o campo de estudo é comumente referido como narratologia, um termo que atravessa áreas como a Teoria Literária, História, Antropologia, Teatro, Arte, Cinema, Teologia, Filosofia, Psicologia, Linguística, Educação e até mesmo aspectos da Ciência Biológica evolucionária (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 2).

Segundo Miccoli (2007a) as experiências de alunos, intra e extraclasse, contribuem para melhor compreendermos o processo de ensino e aprendizagem de inglês, bem como, para a compreensão da natureza sociocultural desse processo. Miccoli tem publicado diversos trabalhos sobre experiências vivenciadas por professores e aprendizes de línguas dentro e fora da sala de aula (MICCOLI, 2000, 2001). As experiências em sala de aula são chamadas pela autora de *experiências diretas*. Essas experiências podem ser de natureza cognitiva, social e afetiva. Já as experiências externas à sala de aula, são chamadas de *experiências indiretas*, e essas podem ser de natureza contextual, pessoal, conceitual ou futura (MICCOLI, 2007a). Para a autora é importante “trabalhar com experiências para a transformação de perspectivas e de experiências” (p. 199). Miccoli (2007a) detalha os procedimentos por ela utilizados para a classificação e categorização de narrativas de experiências de aprendizagem de inglês. A autora apresenta uma lista de categorias e subcategorias resultantes da classificação das narrativas de experiências de aprendizagem, assim como a análise do conteúdo dessas

narrativas a partir do modelo de categorização por ela elaborado, conforme mostra o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Experiências de estudantes de inglês em sala de aula

EXPERIÊNCIAS DIRETAS	EXPERIÊNCIAS INDIRETAS
Experiências Cognitivas	Experiências Contextuais
Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula. Cog. 2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas. Cog. 3. Experiências de participação e de desempenho. Cog. 4. Experiências de aprendizagem. Cog. 5. Percepção do ensino. Cog. 6. Experiências paralelas às atividades de sala de aula. Cog. 7. Estratégias de aprendizagem.	Con. 1. Experiências institucionais. Con. 2. Experiências relativas à língua estrangeira Con. 3. Experiências decorrentes da pesquisa. Con. 4. Experiência do tempo.
Experiências Sociais	Experiências Pessoais
Soc. 1. Interação e relações interpessoais. Soc. 2. Tensão nas relações interpessoais Soc. 3. Experiências como estudante. Soc. 4. Experiências do professor. Soc. 5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo. Soc. 6. Experiências em turma. Soc. 7. Estratégias sociais.	Pes.1. Experiências por nível socioeconômico. Pes. 2. Experiências anteriores. Pes. 3. Experiências na vida pessoal. Pes. 4. Experiências no trabalho e no estudo.
Experiências Afetivas	Experiências Conceptuais
Afe. 1. Experiências de sentimentos. Afe. 2. Experiências de motivação, interesse e esforço. Afe. 3. Experiências de autoestima e atitudes pessoais. Afe. 4. Atitudes do professor. Afe. 5. Estratégias afetivas.	Cre. 1. Ensino de inglês. Cre. 2. Aprendizagem de inglês. Cre. 3. Aprendizagem pessoal. Cre. 4. Responsabilidade
	Experiências Futuras
	Met. 1. Intenções Met. 2. Vontades Met. 3. Necessidades Met. 4. Desejos

Fonte: Miccoli, 2007a, p. 224 (Anexo 2)

Segundo Miccoli (2007a), o interesse em categorizar as narrativas de experiências em sala de aula de inglês, no intuito de melhor interpretá-las e compreendê-las, surgiu da ausência de pesquisas que contemplassem essas questões. Assim, a autora descreve a sequência de procedimentos para a categorização das narrativas e explica que, para cada estágio da análise, uma pergunta guia norteou o procedimento. O primeiro estágio constituiu-se da leitura de todas as narrativas com o objetivo de identificar os temas. A pergunta guia desse estágio foi: “o que se encontra nos dados?” (Ibid., p. 200). A resposta dessa pergunta foi uma lista de temas com níveis diferentes de frequência nas narrativas. O próximo passo foi agrupar os temas por áreas comuns, buscando responder a pergunta guia: “os dados podem ser agrupados?” (Ibid., p. 200). Os agrupamentos resultantes desse procedimento foram precisamente relidos e identificados por um nome que sintetizasse bem o conteúdo desses grupos. Assim, deu-se início à terceira etapa da análise que teve como guia a pergunta: “qual é o melhor nome para este agrupamento?” (Ibid., p. 200). Depois de nomeados os agrupamentos, iniciou-se a última etapa do procedimento, que buscou organizar cada agrupamento a partir de experiências de natureza comum. Essa organização teve como pergunta guia “qual é a melhor maneira de organizar e de nomear as experiências dentro de cada categoria?” (Ibid., p. 200). A resposta para essa pergunta resultou na criação de subcategorias, conforme apresentadas no Quadro 1, na página anterior.

Por fim, no intuito de testar a confiabilidade dessa categorização, Miccoli (2007a) convidou um colega para ajudá-la no julgamento das categorias desenvolvidas. O processo de avaliação de confiabilidade das categorias se deu através de um teste em que a pesquisadora apresentou para outra pessoa (avaliador) alguns exemplos de transcrições aplicados às categorias e subcategorias. Em seguida, ela pediu que esse avaliador categorizasse outros dados e posteriormente os mesmos dados iniciais apresentados, com a finalidade de compará-los. Partindo do pressuposto de que o nível ideal de concordância entre as categorizações feitas pelo pesquisador e pelo o avaliador deveria ser de 80% e que em caso contrário nova codificação seria necessária, a pesquisadora obteve índice de 85% de concordância entre pesquisador e avaliador e 92% de consistência em uma segunda codificação (MICCOLI, 2007a). Alguns ajustes foram feitos entre a primeira e a segunda avaliação e, com base nos resultados de verificação, a autora apresentou a versão final da categorização das experiências, como vimos no Quadro 1.

Os procedimentos de análise dos dados desta pesquisa estão baseados na versão final de categorização de experiências propostas por Miccoli (2007a). No entanto, serão consideradas algumas adaptações para uma melhor organização dos dados gerados nesta

pesquisa. Tais adaptações serão apresentadas no capítulo de análise e discussão dos resultados.

A seguir, apresento as principais concepções e discussões sobre letramento e letramentos, para que posteriormente possamos discutir a relação entre algumas dessas concepções e a aprendizagem de inglês em tempos de globalização.

2.2. Letramento e Letramentos

A aceitação ou mesmo a conceituação do termo *letramento* parece não ser tarefa fácil, haja vista que as opiniões variam entre os pesquisadores e seus respectivos campos de estudos. Segundo Soares (1998), o consenso em definir *letramento* é algo praticamente impossível e, para a pesquisadora, o *letramento* é considerado um “fenômeno multifacetado e extremamente complexo” (p. 65). Além disso, segundo a autora, “não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidades de ênfase na caracterização do fenômeno” (SOARES, 2002, p. 44). A autora também acrescenta que,

O que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever (SOARES, 1998, p. 75, grifo no original).

O termo *letramento* surgiu nos campos da Educação e das Ciências Linguísticas por volta dos anos 80 em alguns países da Europa e da América, incluindo o Brasil, como afirma Soares (2010):

[...] a palavra *letramento* foi introduzida entre nós em meados dos anos 1980. Surgiu nos campos da Linguística Aplicada e da Educação, em obras de Mary Kato, a quem se atribui o uso pela primeira vez da palavra em português, de Leda Verdiani Tfouni, de Ângela Kleiman e também de uma certa Magda Soares... obras todas elas publicadas em meados dos anos 1980. Apesar de essas autoras atribuírem a letramento significados nem sempre concordantes, um ponto tem em comum: são significados fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita (p. 60).

Conforme Soares (1998), o termo *letramento* tem origem na palavra inglesa *literacy*, que etimologicamente origina-se do latim *littera* (letra) e do sufixo *-cy*, que indica qualidade, estado, condição ou fato de ser. Portanto, *literacy* é “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 1998, p. 17). Ainda para Soares (1998), “implícita

nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (p. 17).

A exemplo da palavra inglesa *literacy*, o termo *letramento* resulta da tradução literal, do latim para o português, da palavra *littera* (letra) com a junção do sufixo *-mento*, que indica o resultado de uma ação. Portanto, *letramento* é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18).

Em países como Estados Unidos e França, o conceito de *literacy* estava ligado ao domínio de competências de leitura e de escrita necessárias para práticas sociais e profissionais e não simplesmente a capacidade de saber ler e escrever, a alfabetização, conhecida em língua inglesa como *beginning literacy* (aprendizagem inicial do sistema de escrita). No Brasil, no entanto, o conceito de *letramento* chegou vinculado aos questionamentos à aprendizagem inicial da escrita, a alfabetização. Isso não significa que nesses países mencionados anteriormente, as questões de alfabetização (problemas de aprendizagem do sistema de escrita) não eram objeto de discussões e pesquisas, mas sim que eram vistas como processos independentes e ao mesmo tempo de posse de uma relação, mas não de causa e efeito (SOARES, 2004).

No Brasil, segundo Soares (2004), os “conceitos de alfabetização e *letramento* se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem” (p. 7). Segundo a autora, isso é detectado com frequência nos censos demográficos, em trabalhos acadêmicos e nos meios de comunicação. Termos como analfabetos, iletrados, semianalfabetos e analfabetos funcionais vêm sendo utilizados pela mídia em críticas às questões de competência de leitura e escrita dos brasileiros e aos índices de analfabetismo e alfabetização, tendo como base o critério de saber ler e escrever um pequeno bilhete. Isso resulta na propagação de uma aproximação entre os conceitos de alfabetização e *letramento*. No entanto, a autora reconhece a relação entre os processos de *letramento* e alfabetização, ao mesmo tempo em que também defende a especificidade de cada um desses processos, conforme sintetiza:

[...] o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de *letramento* – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a

língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático - particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças (SOARES, 2004, p. 16).

Conforme argumenta Soares (2004), tais concepções acerca das distinções entre alfabetização e letramento não são unânimes entre os pesquisadores. Segundo a autora, existem pesquisadores que “rejeitam a coexistência dos dois termos com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização” (p. 15). O que para Soares seria verdade,

[...] desde que se convencionasse que por alfabetização seria possível entender muito mais que a aprendizagem grafofônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou que em letramento seria possível incluir a aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 15).

Além das divergências entre os pesquisadores na distinção entre alfabetização e letramento, há também aqueles que, segundo Terra (2013), divergem quanto à definição de letramento. Enquanto alguns pesquisadores veem o letramento como “uma questão social e política e, portanto, ideológica, [...] outros, mesmo admitindo a existência de aspectos políticos, sociais e cognitivos [...], veem esse fenômeno como linguístico” (p. 31). Ainda segundo a autora, “a característica multifacetada e intrincada do conceito de letramento pode ser identificada, ainda, pela variedade dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio” (Ibid. p. 31).

Considerando a característica multifacetada do letramento e as possíveis discussões que envolvem todo o seu campo de estudo, apresento a seguir alguns modelos de letramento sugeridos por diferentes pesquisadores da área em questão.

Lankshear, Snyder e Green (2000), sob uma perspectiva sociocultural, sugerem que o letramento seja visto a partir de três dimensões de aprendizagem e prática: “a dimensão operacional, a cultural e a crítica” (p. 30). Segundo os autores “nenhuma dessas dimensões do discurso e da prática tem necessariamente prioridade uma sobre a outra” (p. 30). Para os autores, na *dimensão operacional* do letramento importa que “[...] os indivíduos sejam capazes de ler e escrever em uma variedade de contextos, de forma apropriada e adequada” (p. 30). Na *dimensão cultural* do letramento o foco está na “compreensão do texto em relação

ao seu contexto, ou seja, apreciar o seu significado; o significado que eles precisam ter para serem apropriados; e o que os tornam apropriados ou não em uma forma particular de leitura e escrita” (p. 30). A *dimensão crítica* do letramento “envolve a conscientização de que todas as práticas sociais, e consequentemente todos os letramentos, são socialmente construídos e ‘seletivos’: eles incluem algumas representações - valores, propósitos, regras, padrões, perspectivas – e excluem outros” (p. 30). Além disso, conforme os autores, essa última dimensão se preocupa com a participação ativa do indivíduo na transformação e produção do letramento e não na mera conscientização passiva do que já foi construído.

Para Street (1984), o letramento pode ser visto a partir de duas concepções, o *modelo autônomo* de letramento e o *modelo ideológico*. Segundo o autor no *modelo autônomo*, o letramento é visto como habilidades técnicas descontextualizadas. Nesse modelo, o foco está na escrita e na identificação de palavras, sem necessariamente uma preocupação com o contexto ou implicações de uso dessas palavras. No *modelo ideológico*, o letramento é contextual e dependente de fatores sociais, culturais e econômicos. Nesse modelo de letramento, a escrita está sempre relacionada a situações sociais específicas, conforme afirma o autor:

Ele está sempre embutido em alguma forma social, em convenções como a escrita de cartas, contratos, escritos religiosos, estilos de negócios, ‘textos’ acadêmicos, etc, e é sempre aprendido em relação a esses usos em condições sociais específicas (STREET, 1984, p. 43).

Semelhantemente às concepções apresentadas, Soares (1998) também propõe duas dimensões para o letramento, a *dimensão individual* e a *dimensão social*. Na dimensão *individual*, o foco está na habilidade individual de ler e escrever, isso significa não somente poder reconhecer as letras do alfabeto, mas sim ser capaz de interpretar e escrever textos básicos. Na dimensão *social*, o letramento é visto a partir de um contexto cultural, o qual envolve atividades sociais que exigem a habilidade de leitura e escrita.

A partir das concepções de letramento ideológico, propostas por Street (1984), e as concepções da dimensão social do letramento, como sugerido por Soares (1998), em que o letramento passou a ser visto como um conjunto de habilidades de práticas sociais contextualizadas, os pesquisadores passaram a usar o termo no plural: *letramentos* (GEE, 2008). Soares (2002) também sugere

[...] o uso do plural *letramentos* para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que

fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*” (p. 156, grifo no original).

Conforme Soares (2002), “letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo” (p. 156). A partir dessa concepção, que aponta para a necessidade de diferentes letramentos ao longo do tempo e da história do desenvolvimento humano, percebe-se na atualidade, devido ao fenômeno da globalização, o aumento da busca pelo letramento em inglês. Segundo Schutz (2015), a proficiência em inglês nos dias atuais é um requisito básico para formação do indivíduo, requisito este que busca atender às necessidades da sociedade moderna. Essas e outras questões serão discutidas na seção a seguir.

2.3. Globalização e o letramento em inglês

Canagarajah (2005) ressalta que o fenômeno da globalização não constitui algo novo, mas sim, um processo que tem-se intensificado na atualidade ao redor do mundo. Conforme o autor, o primeiro uso documentado do termo ‘globalização’ surgiu em 1961. Para Merryfield e Kasai (2004), a globalização é um fenômeno que está mudando a vida das pessoas. Segundo as autoras, os sistemas econômicos são os responsáveis pelas oportunidades de trabalho, os investimentos, os bens de consumo e a qualidade de vida. Além disso, através da mídia e dos sistemas de comunicação global é possível acompanhar e/ou assistir a eventos enquanto eles ocorrem ao redor do mundo e ainda discuti-los em território nacional.

Sifakis e Sougari (2003) dizem que a globalização é uma das maiores características que definem uma sociedade moderna. No entanto, os autores também afirmam que a globalização “constitui tanto uma ameaça como um desafio, dependendo do ponto de vista e da predisposição do observador” (p. 59). Tal consideração dos autores está relacionada aos diferentes pontos de vista concernentes aos efeitos da globalização, por exemplo, questões de identidade social e formas de controle exercidas por países anfitriões.

De forma geral, o termo *globalização* está relacionado à aproximação, expansão, troca de ideias, valores e mercadorias, e também é sinônimo de modernidade, mas para alguns autores essas definições podem não ser tão simples como parecem. Mattos (2014), citando Coopan (2004), afirma que a globalização é um fenômeno “inerentemente misto, um processo

que abarca tanto a igualdade quanto a diferença, compreensão e expansão, convergência e divergência, nacionalismo e internacionalismo, universalidade e particularidade” (p. 105) sendo, portanto, um fenômeno contraditório.

Merryfield e Duty (2008) ressaltam que, no processo de globalização, várias culturas tendem a se misturar e, ao mesmo tempo em que isso ocorre, elas também tendem a perder sua relação com lugares específicos. Tal pensamento nos remete ao que diz Maturana (1999 *apud* BRASIL, 2006), quanto à aprendizagem de língua estrangeira na sociedade globalizada, quando diz que “o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores” (p. 96). Assim, podemos entender que diferentes valores culturais estão envolvidos em um processo de globalização, evidenciando valores “do que é global - universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais - e do que é local - regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias” (BRASIL, 2006, p. 97). Além disso, vale lembrar que “com a ampliação dos estudos sobre cultura, pode-se também interpretar que essas ‘outras culturas’ estão muito próximas de cada professor e aluno, em seus próprios meios de convivência” (Ibid., p. 97) e não se referem somente às culturas estrangeiras, mas à diversidade cultural em que estamos inseridos.

Mattos (2011) também ressalta que a presença de diferentes culturas em nosso país é cada vez mais evidente e a educação “tem sido fortemente influenciada pela globalização e pela presença da tecnologia” (p. 33). Além disso, tratando da relação entre globalização e educação, Mattos (2014), citando Merryfield e Duty (2008), ressalta que “a globalização afeta o conhecimento, as habilidades e as experiências de que os jovens precisam para se engajar no discurso e nas tomadas de decisão em contextos culturalmente diversificados em culturas globais” (p. 106).

Outro aspecto inerente à globalização é a sua capacidade de afetar diversos setores da sociedade, e isso se torna mais amplo à medida que os avanços tecnológicos são intensificados, como nos afirmam Petri e Weber (2006):

A globalização é um fenômeno extremamente abrangente, o qual ultrapassa as fronteiras, afetando os mais diversos setores da sociedade, como cultural, social, financeiro, econômico e educacional. Este fenômeno é facilitado pela rapidez das comunicações e transportes e alimentado pela informática, como consequência a globalização rompe todos os limites imaginados (PETRI; WEBER, 2006, p. 89).

No entanto, como citado anteriormente no capítulo introdutório, Petri e Weber (2006) também nos alertam sobre a existência de ‘espaços globalizados’, ou seja, lugares privilegiados pela globalização e lugares dela excluídos. Segundo as autoras,

Não se pode pensar que a globalização tende a homogeneizar o espaço mundial. Ao contrário, ela é seletiva, pois escolhe alguns lugares, certas atividades, determinados setores e poucos grupos ou segmentos sociais para serem mundializados e desfrutarem dos benefícios. Assim, enquanto muitos lugares e grupos de pessoas se globalizam, outros, às vezes bem próximos, ficam excluídos do processo (PETRI; WEBER, 2006, p. 82).

Tal percepção nos adverte sobre as questões de exclusão social resultantes das implicações do fenômeno da globalização. Uma das implicações da globalização que tem sido objeto de discussões e estudos de diversos pesquisadores diz respeito ao ensino e aprendizagem de inglês. A necessidade do conhecimento de inglês na atualidade pode se tornar um fator de exclusão social, como ressalta Maciel (2011) ao dizer que, “a língua inglesa tem sido comumente associada à língua oficial da globalização, que tanto pode incluir como excluir os cidadãos” (p. 255) e também ao que nos adverte Kachru (1986), ao dizer que o ensino de língua inglesa tornou-se “uma ferramenta de poder, dominação, e de identificação elitista [...]” (p. 4).

Conforme podemos observar a partir dessas reflexões, a globalização possui efeitos contraditórios, que tanto aproximam os indivíduos como também os separam, e é papel da educação proporcionar oportunidades para a inclusão e o engajamento dos alunos nas práticas sociais, sejam elas locais ou globais (BRASIL, 2006). Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004) afirmam que os efeitos da globalização exigirão que os jovens desenvolvam novas habilidades e que tais habilidades podem estar longe daquilo que os sistemas educacionais atuais têm oferecido.

Maciel (2011) refere-se ao ‘saber inglês’ como um novo tipo de letramento importante. Observa-se nessa referência uma dimensão mais ampla do termo letramento que coloca o inglês como uma habilidade de prática social necessária na atualidade. Essa concepção reforça as discussões apresentadas anteriormente sobre o letramento social, proposto por Soares (1998), ao afirmar que o letramento possui duas dimensões: a *dimensão individual*, que se caracteriza pela habilidade individual de ler e escrever; e a *dimensão social*, que vê o letramento a partir de uma perspectiva cultural, onde a língua escrita é parte de um conjunto de habilidades de exigências sociais.

Outro aspecto relacionado à aprendizagem de inglês em tempos de globalização é a relação dessa aprendizagem com o acesso ao ensino superior. Segundo Altbach e Knight (2007), como resultados da globalização, as universidades ao redor do mundo têm sido afetadas. De acordo com esses autores, houve um grande crescimento em diferentes aspectos, dentre eles, os programas de estudos no exterior que permitem aos alunos a aprendizagem de outras culturas, o aperfeiçoamento de uma língua estrangeira e a experiência intercultural. Além disso, segundo os autores, entre os resultados da globalização estão incluídos o uso do inglês como língua franca para a comunicação científica e o crescimento do mercado de trabalho internacional para acadêmicos e cientistas.

A aprendizagem de língua inglesa para fins acadêmicos mesmo em contexto local é fundamental, o que podemos constatar ser um consenso de décadas atrás entre os pesquisadores. Conforme estudos realizados por Crystal (1997), 90% dos artigos publicados em algum campo acadêmico, assim como na linguística, são escritos em inglês. Além disso, outro aspecto que está relacionado à aprendizagem de inglês e ao acesso ao ensino superior é a mobilidade social. Segundo o British Council (2014), os dados da pesquisa *Percepções dos Brasileiros* indicam que “para oito em cada dez pessoas, a educação superior tem como função principal possibilitar uma melhor colocação no mercado de trabalho e 84% acreditam que o aumento da renda está diretamente ligado à escolaridade” (p. 9).

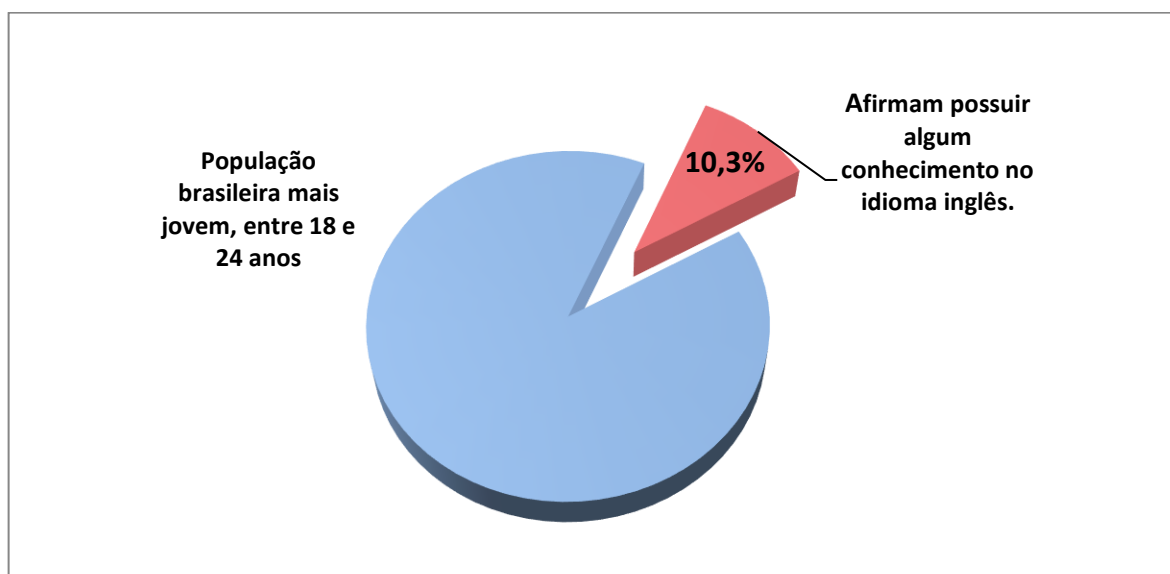
Enfim, a relação entre inglês e globalização é algo impossível de se ignorar e a urgência em se aprender inglês, segundo Assis-Peterson e Cox (2007), “nos coloca cara a cara com a ineficiência histórica da escola pública para ensinar língua estrangeira” (p. 5). Ainda segundo as autoras, “em nenhum outro tempo da história da humanidade, os homens precisaram tanto de uma língua comum como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço” (p. 5).

Na seção a seguir, apresento um quadro geral do nível de conhecimento de inglês dos brasileiros e a realidade do ensino de inglês nas escolas públicas, com base em pesquisas realizadas pelo British Council no Brasil.

2.3.1. O ensino de inglês no Brasil

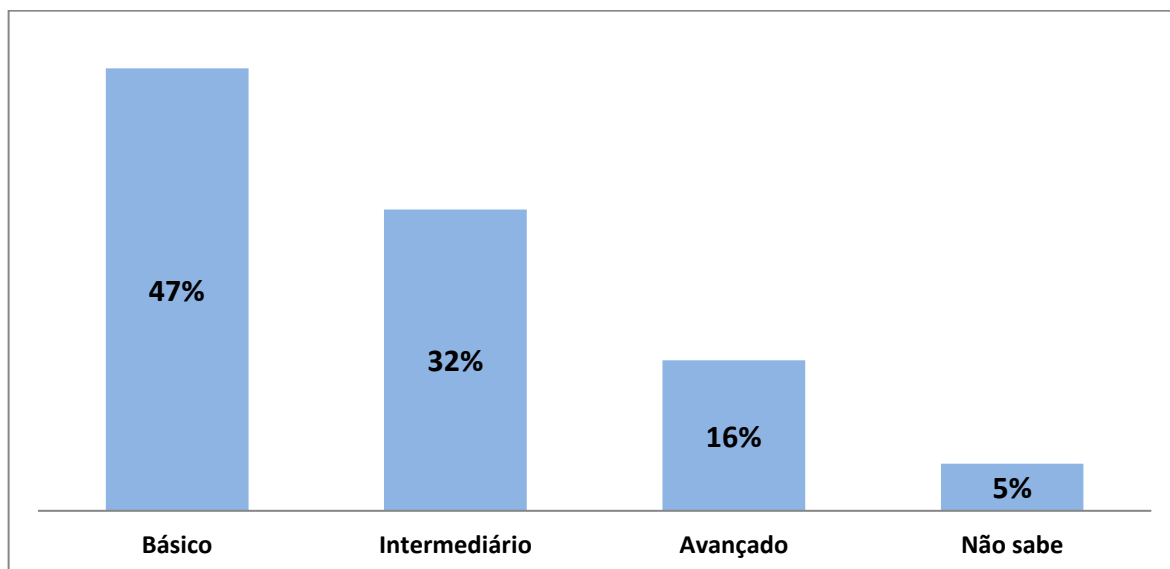
Conforme pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Data Popular publicada pelo British Council em 2014, são poucos os brasileiros que afirmam ter conhecimento de inglês e o nível desse conhecimento deixa muito a desejar. Além disso, os brasileiros que dizem ter conhecimento do idioma pertencem a classes sociais mais elevadas, conforme mostram os Gráficos 1, 2 e 3 a seguir.

Gráfico 1 - O conhecimento de inglês do brasileiro



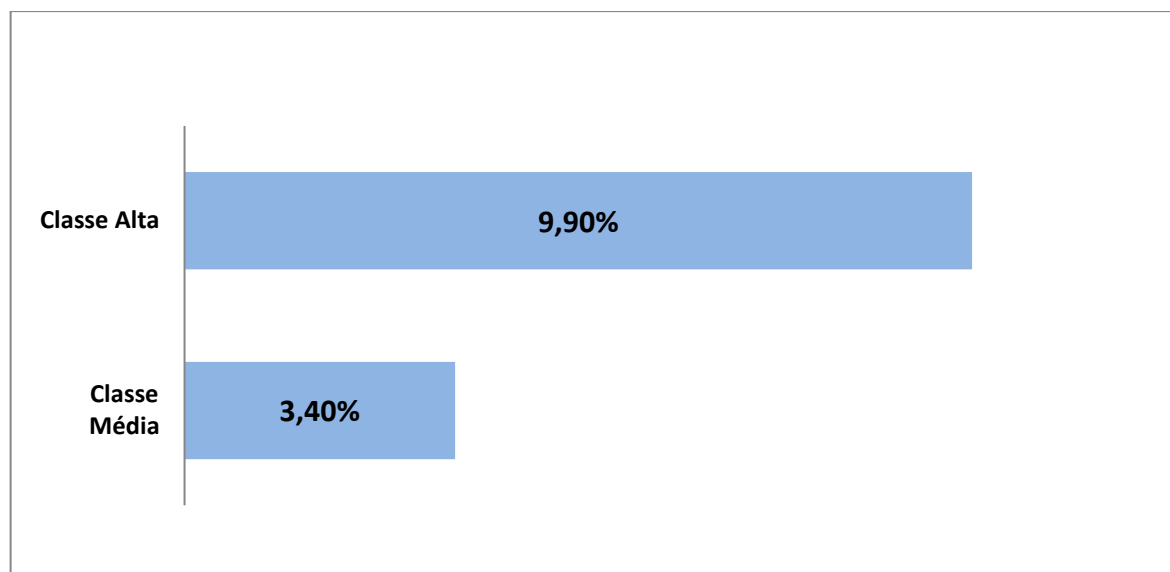
Fonte: British Council, 2014, p. 7

Gráfico 2 - Nível de conhecimento declarado do idioma



Fonte: British Council, 2014, p. 8

Gráfico 3 - População que fala inglês por classe social



Fonte: British Council, 2014, p. 7

Segundo o British Council (2014), tais estatísticas são resultantes da falta de qualidade do ensino de inglês nas escolas públicas e do alto custo dos cursos privados de idiomas. Além disso, de acordo com a pesquisa, esse cenário faz com que haja uma escassez de profissionais proficientes em língua inglesa no mercado de trabalho brasileiro.

No Brasil, o ensino de inglês nas escolas públicas e privadas é determinado e orientado, respectivamente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), no entanto, os Estados e municípios possuem grande autonomia para desenvolverem seus programas e políticas de educação. Essa autonomia das secretarias estaduais e municipais de educação coopera para a não padronização do ensino de inglês no país, uma vez que essa disciplina é considerada como complementar na grade curricular. Por esse e outros motivos, a ineficiência da escola na formação de estudantes proficientes nesse idioma é um consenso entre pesquisadores, professores e até mesmo entre as instituições governamentais responsáveis pela educação no país (BRITISH COUNCIL, 2014).

Os fatores que colaboram para esse cenário, de ineficiência no ensino de inglês, variam entre os pesquisadores (LIMA, 2011; MATTOS, 2014, 2015; BRITISH COUNCIL, 2014, 2015). Para o British Council (2014), as principais causas são:

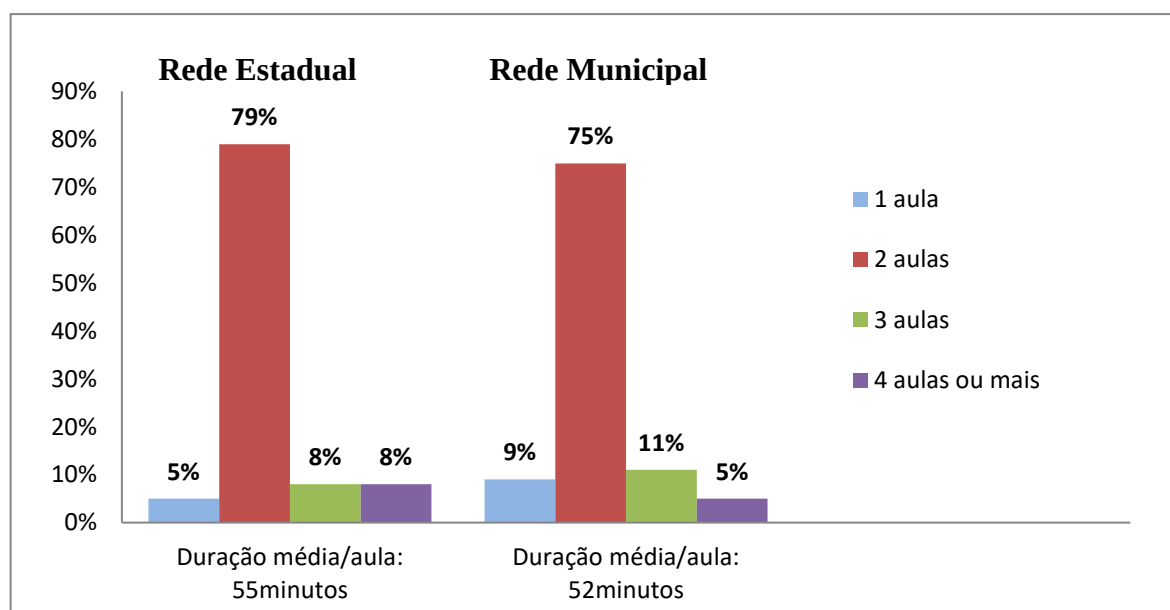
[...] pouca estrutura para um ensino adequado da língua e turmas com número elevado de alunos. Somam-se a isso a carga horária insuficiente e a dificuldade de encontrar professores com formação adequada. Nesse

contexto, o ensino de inglês resume-se a noções iniciais das regras gramaticais, leitura de textos curtos e desenvolvimento da habilidade de resolver testes de múltipla escolha voltados para o vestibular (BRITISH COUNCIL, 2014, p. 12).

Quanto ao primeiro fator mencionado acima, referente à pouca estrutura para um bom funcionamento das aulas de inglês, destaca-se a falta de laboratórios de linguagem que, segundo a pesquisa apresentada, esse fator resulta na inviabilidade de atividades que contemplem a comunicação oral, devido ao grande número de alunos nas salas de aula (BRITISH COUNCIL, 2014).

Além disso, outro fator de caráter estrutural no ensino de inglês nas escolas públicas é o fator carga horária. Conforme pesquisa realizada pelo British Council em 2015, devido ao fato de que “o ensino da língua estrangeira pertence à parte diversificada da Base Curricular Comum, o que significa que deve ser adaptado às realidades regionais, sendo que algumas redes optam por não oferecer língua inglesa” (p. 7). Por isso, o ensino de língua estrangeira é pouco regulamentado e visto como uma disciplina complementar na grade curricular (BRITISH COUNCIL, 2015). O Gráfico 4 a seguir mostra a distribuição de horas/aulas semanais destinadas às disciplinas de língua estrangeira, não necessariamente o inglês, comparadas às de outras disciplinas.

Gráfico 4 - Carga horária semanal

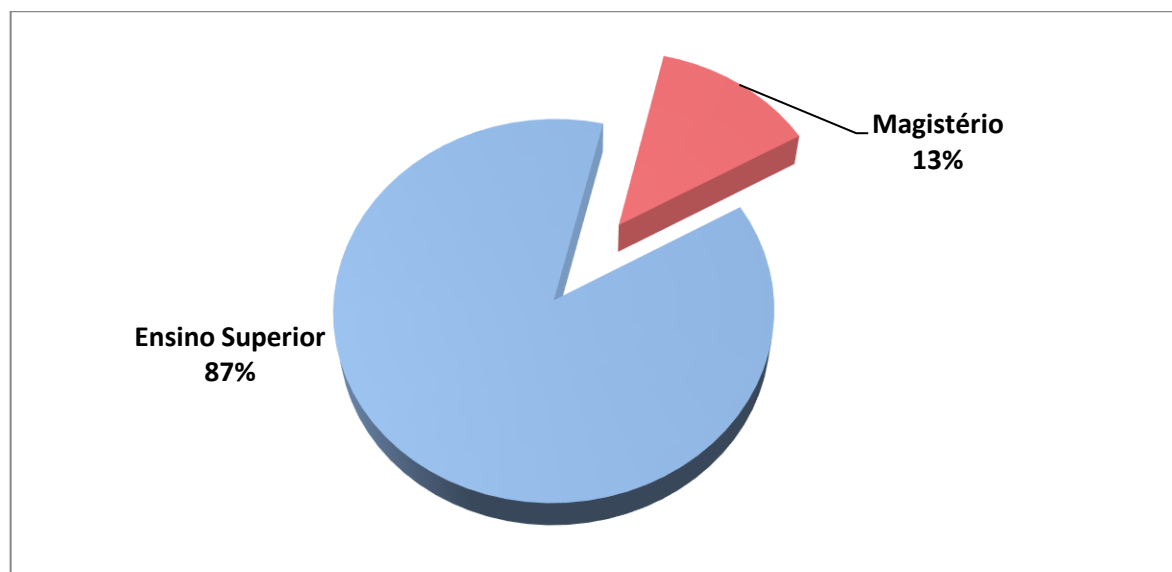


Fonte: British Council, 2015, p. 8

Além dos fatores já mencionados, outra questão apontada pela pesquisa refere-se à formação de professores de inglês, assunto que também vem sendo amplamente estudado e discutido por diversos pesquisadores no campo da Linguística Aplicada. Segundo o British Council (2014), a formação acadêmica de professores de língua estrangeira para atuação na educação básica, na atualidade, não prepara o profissional para a realidade da sala de aula, assim como não o prepara para o ensino efetivo da língua. Soma-se a isso, a realidade de que grande parte dos professores de língua estrangeira não possuem condições financeiras de arcar com viagens ao exterior para a prática do idioma, experiência muito defendida e estimulada por muitos especialistas da área. Assim, a insuficiência de comunicação no idioma tem sido um fator contribuinte para a ineficiência da escola pública no ensino de língua estrangeira, mais precisamente o inglês (BRITISH COUNCIL, 2014).

Embora, os resultados da pesquisa citada anteriormente revelem a necessidade de uma formação adequada de professores de língua estrangeira, em pesquisa publicada em 2015, o British Council apresentou um perfil dos professores de inglês no Brasil e verificou que uma grande parte dos professores investem muito em sua formação e possuem alto nível de escolaridade. No entanto, essa formação não é específica em língua inglesa. O Gráfico 5 a seguir sistematiza os resultados mencionados e o Quadro 2 mostra as várias áreas de formação dos professores de inglês que possuem ensino superior:

Gráfico 5 - Formação dos professores de inglês



Fonte: British Council, 2015, p. 12

Quadro 2 - Formação dos professores de inglês por área

Área de formação dos professores de inglês com ensino superior	%
Letras – Língua Portuguesa	27%
Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira	26%
Pedagogia	14%
Letras – Língua Estrangeira	13%
Outros cursos	20%
Total de professores com ensino superior	100%

Fonte: British Council, 2015, p. 12

Além dos fatores apresentados, outras condições que contribuem para a ineficiência do ensino de inglês nas escolas públicas, indicados pelo British Council (2015), são: o modelo descentralizado de regulamentação da Educação Básica brasileira, que coopera para a não padronização da oferta do ensino de inglês nas escolas públicas do país e os problemas comuns no sistema de ensino público, a saber:

[...] alta vulnerabilidade social, onde se encontra violência dentro e fora da escola, excesso de alunos nas salas de aula, turmas desniveladas, falta de recursos didáticos, alunos com problemas básicos de leitura e escrita e a existência de funcionários com contratos de trabalho precários e insatisfação com seus salários (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 9).

Esse tem sido o cenário do ensino de inglês no Brasil até o presente momento. No entanto, vale ressaltar, que se encontrava em tramitação no Senado Federal a Medida Provisória nº 746, de 2016 que, dentre outras medidas, prevê a reforma nacional do ensino médio. As propostas de reforma no ensino médio foram e continuam sendo motivo de discussões, debates e até mesmo protestos por parte de alunos, pais e profissionais da educação contrários à reforma. Porém, conforme publicado no portal eletrônico⁶ do Senado Federal, mesmo obtendo através de consulta pública mais de 70% de votos contrários, a medida provisória de reforma do ensino médio foi aprovada pelo Senado e sancionada lei 013.415 de 2017 pela Presidência da República em 16 de Fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Em síntese, conforme publicado no portal do Senado, a reforma do ensino médio,

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas.

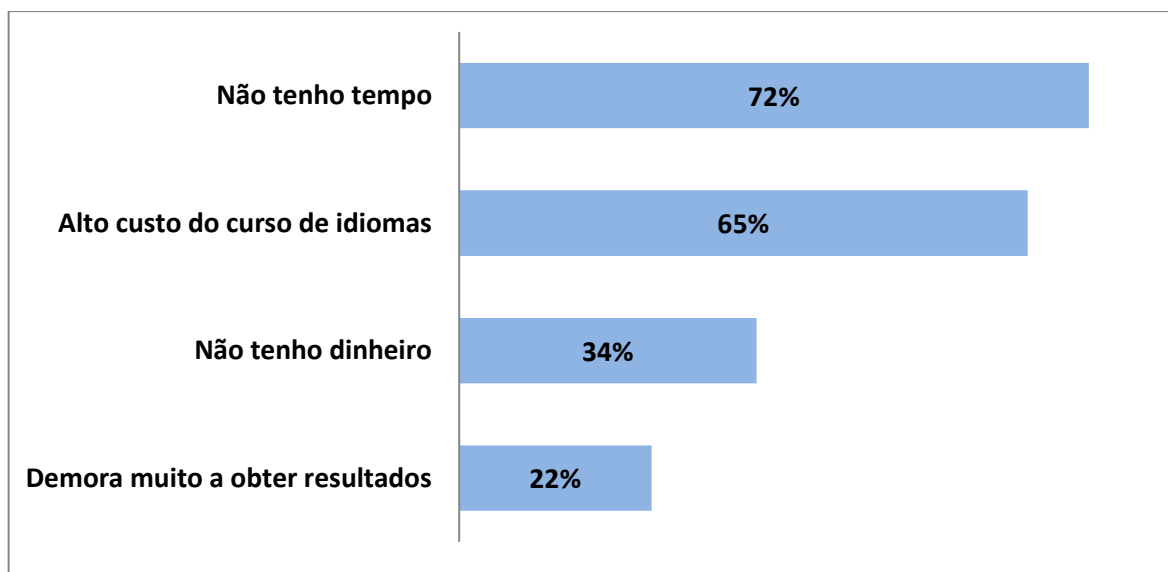
⁶ Atividade Legislativa. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. Acesso em 17 de Fevereiro de 2017.

Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (BRASIL, 2017).

Conforme prevê a reforma, o ensino de inglês passará a ser obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental, sendo também mantido no ensino médio. Além disso, as escolas que optarem por oferecer mais de uma língua estrangeira, deverão dar preferência ao espanhol, porém essa escolha é facultativa. No entanto, os questionamentos quanto à qualidade do ensino que é oferecido nas escolas públicas, a estruturação das turmas e da carga horária dispensada à disciplina, a formação e qualificação dos professores, o material didático disponibilizado e tantos outros questionamentos, permanecem sem respostas. Além disso, observa-se a continuidade da autonomia das secretarias estaduais e municipais nas definições de medidas organizacionais na educação e, como já vimos, segundo o British Council (2014), essa autonomia em diferentes esferas governamentais colabora para a não padronização do ensino de inglês no país.

Dando continuidade às discussões sobre os fatores que têm contribuído para o pouco conhecimento de inglês dos brasileiros, que também decorre da ineficiência da escola pública em ensinar inglês, ressaltamos o alto custo dos cursos de idiomas. Resultados da pesquisa realizada pelo British Council (2014) revelam que a indisponibilidade de tempo para fazer um curso de inglês, devido ao trabalho e aos valores cobrados pelas escolas de idiomas são os principais motivos que levam os brasileiros a não fazer um curso de inglês, como mostra o Gráfico 6 a seguir:

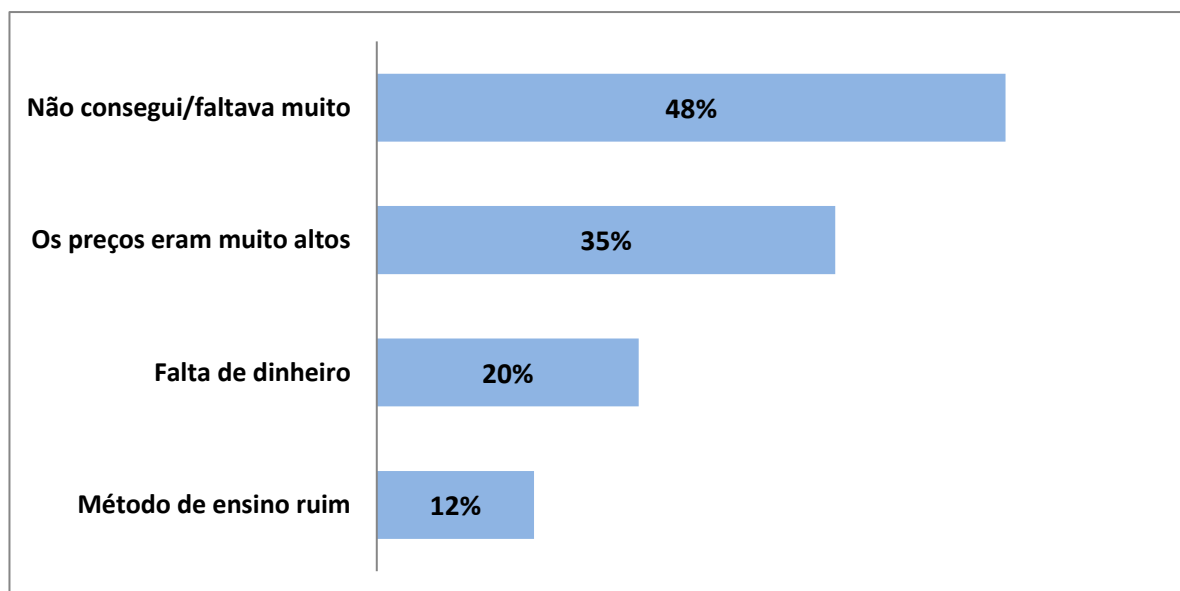
Gráfico 6 - Razões para não fazer um curso de inglês



Fonte: British Council, 2014, p. 21

Outros motivos também têm cooperado para esse cenário, levando muitos que haviam iniciado um curso de inglês a interromperem o curso após determinado tempo. O Gráfico 7 a seguir mostra alguns desses motivos:

Gráfico 7 - Motivos que levaram a interromper o curso de inglês



Fonte: British Council, 2014, p. 21

Os dados apresentados nos gráficos acima reforçam as discussões da seção anterior, onde se discutiu a relação entre ensino de inglês e a inclusão social em tempos de

globalização. Esses dados comprovam que grande parte da população brasileira não possui condições financeiras para arcar com os custos de um curso de inglês. Os dados também justificam as estatísticas apresentadas nos Gráficos 1 e 3, onde se vê, no primeiro gráfico, que apenas 10,3% da população brasileira jovem entre 18 e 24 anos afirma possuir algum conhecimento de inglês e que, no segundo gráfico, aqueles que afirmaram ter conhecimento do idioma, pertencem às classes sociais mais elevadas.

Enfim, o alto investimento que requer um curso de inglês em escolas particulares de idiomas ou a contratação de um professor particular, torna a aprendizagem de inglês algo inacessível para uma grande parte da população brasileira, principalmente para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Sendo assim, milhares de brasileiros contam com a escola pública, não somente para uma instrumentalização linguística através da aprendizagem de inglês e outras línguas estrangeiras, mas também para o seu desenvolvimento social, cultural e econômico, aliado ao desenvolvimento da noção de cidadania (BRASIL, 2006). Essa última consideração e outras implicações de que trata a Educação para a cidadania serão discutidas na seção a seguir.

2.4. Educação para a cidadania

Mattos (2015) apresenta uma ampla discussão, com base em diferentes pesquisadores, sobre os conceitos tradicionais e atuais de cidadania. Segundo a autora, tais conceitos serviram como base para se chegar à atual noção de cidadania que, aliada às propostas do letramento crítico, podem contribuir para a educação para a cidadania através do ensino de inglês na escola pública. Além disso, segundo a autora, “o conceito tradicional de cidadania está baseado nas noções de direitos e deveres que um cidadão possui em relação à sua comunidade e à sua participação na vida social” (p. 241). A nova concepção de cidadania, no entanto, acredita que ser cidadão vai além da conscientização de direitos e deveres, pois “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. 252).

De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006), a noção atual de cidadania é “um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares e não apenas no estudo das línguas estrangeiras” (p. 91). Além disso, conforme o documento,

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

Maciel (2011) afirma que, para se preparar crianças e jovens para serem cidadãos críticos e informados, é necessário ter novas visões globais, novas práticas de letramento, considerando os contextos locais e globais. Segundo o autor, devido à globalização, o termo cidadão crítico se tornou ainda mais evidente.

Quanto à aprendizagem de inglês, vale ressaltar, que essa aprendizagem, por si só, não basta para considerarmos a inclusão do indivíduo em um mundo globalizado. É importante ampliarmos essa concepção de inclusão a partir de um olhar crítico que considera “os valores daquilo que é global e daquilo que é local” (BRASIL, 2006, p. 9), reconhecendo que “uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística” (Ibid. p. 96).

Para Telles (2000), “tornar-se crítico é um movimento pessoal em quatro direções opostas: para dentro, para fora, para trás e para frente” (p. 253). Citando Clandinin e Connelly

(1994), o autor explica que, *para dentro* significa a condição interna de sentimentos, reações, esperanças e assim por diante; *para fora* significa o contexto, a condição existencial, a realidade; *para trás* e *para frente* referem-se ao passado, presente e futuro. Sendo assim, segundo o autor, ser crítico não é apenas conhecer o mundo ao redor, mas também “conhecer a força dos sistemas [...] que implicitamente restringem minha curiosidade natural de conhecer o mundo. [...] é batalhar pela liberdade de questionar e tomar decisões, assim como o direito ao acesso à informação e educação necessária para o crescimento” (Ibid. p. 253).

Moita Lopes (2003) ressalta que,

Se 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. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política (p.31).

Segundo Mattos (2015), “a educação para a cidadania, dentro dessas novas concepções de participação independente, competente e crítica do educando, é um dos principais objetivos do letramento crítico” (p. 253). Ainda conforme a autora, as concepções de educação para a cidadania aliada às propostas de ensino de inglês através do letramento crítico, podem conscientizar, empoderar e preparar os educandos para serem “cidadãos críticos e pro-ativos” (Ibid. p. 254). Com base nas OCEM (BRASIL, 2006) e em Pashby (2008), a autora diz que:

Educar para a cidadania significa, assim, compreender e reconhecer culturas diversas, aprender para a vida, garantindo que, na vida adulta, os aprendizes estarão preparados para a mobilidade social e equipados com habilidades sociais imprescindíveis para o seu desenvolvimento, mas que possuam também uma consciência crítica e um senso de responsabilidade global (MATTOS, 2015, p. 260).

Além disso, as OCEM (BRASIL, 2006) também ressaltam que a aprendizagem de línguas estrangeiras vai muito além de instrumentalizar linguisticamente o aluno, contribuindo para:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos

anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes;

- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo.);
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses) (BRASIL, 2006, p. 92).

A partir dessas concepções, que tratam da relação entre educação e formação cidadã, Fogaça e Gimenez (2007) apresentam um estudo sobre a relação entre o ensino de língua estrangeira e a sociedade. Baseados nos estudos de Luckesi (1994), os autores acreditam que essa relação entre educação e sociedade pode ser interpretada a partir de três concepções político-filosóficas: “educação como redenção, educação como reprodução e educação como uma forma de transformação da sociedade” (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007, p. 162). O Quadro 3 a seguir, apresenta as distinções entre essas concepções e suas principais características.

Quadro 3 - Educação e sociedade: perspectivas político-filosóficas

CONCEPÇÃO	CARACTERÍSTICA
Educação como redenção	“[...] vê a educação como uma forma de redimir a sociedade de suas mazelas, desigualdades e injustiças, ao tentar dar aos alunos uma formação ética, humanista e conteudista” (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007, p. 162).
Educação como reprodução	“[...] vê na educação uma forma de refletir as condições de produção da sociedade, com foco na preparação para o mercado de trabalho, cujo objetivo é suprir as demandas desse mercado e da sociedade em geral” (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007, p. 162).
Educação como transformação	“[...] não vê a educação nem como redentora e nem como reprodutora, mas como uma forma de transformar a sociedade, uma tendência emancipatória que pretende formar alunos críticos e participativos” (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007, p. 162).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Fogaça e Gimenez, 2007, p. 162.

Observa-se que não somente a educação de modo geral, mas também o ensino de língua estrangeira, principalmente o ensino de inglês devido ao seu status de língua da globalização (MACIEL, 2011), do conhecimento científico (CRYSTAL, 1997) e da mobilidade social (MOITA LOPES, 2008), também pode ser compreendido a partir dessas três concepções.

Para Fogaça e Gimenez (2007), as concepções de educação como redenção, reprodução e como forma de transformação da sociedade, “[...] embora tão diversas em relação a valores e objetivos, elas coexistem nos dias de hoje” (p. 162). Além disso, segundo os autores, essas tendências se manifestam no ensino de língua estrangeira, e afirmam que,

Longe de representar tendências estanques, embora tão diversas em relação a valores e objetivos, elas coexistem nos dias de hoje: em uma mesma instituição podemos ter múltiplas representações do papel da educação e sua relação com a sociedade. Da mesma forma, documentos oficiais que procuram encapsular visões da sociedade a respeito dos valores que guiam o ensino de LEs expressam essas tendências, muitas vezes de forma contraditória, ora reforçando a perspectiva redentora – que acaba

naturalmente reproduzindo e mantendo o *status quo* – ora a transformadora (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007, p. 162).

Sendo assim, o ensino de inglês, pode ser visto tanto com o propósito de redenção e integração daqueles que por motivos diversos estão marginalizados, como também com o propósito de um letramento transformador, que objetiva a autonomia e a formação de cidadãos críticos (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007).

Outras implicações decorrentes do ensino e aprendizagem de inglês, na atual sociedade globalizada, serão apresentadas nos tópicos a seguir.

2.4.1. Mobilidade social

De acordo com Schütz (2012), a necessidade crescente do mundo moderno tem sido o contato com a comunidade global. Dentro desse cenário, o inglês foi eleito como a língua que proporciona esse relacionamento, sentenciando o monolinguismo como o ‘analfabetismo’ do futuro. Segundo o autor, mesmo que nas comunidades locais continue a prevalecer o uso das línguas nativas, o acesso à comunidade global, que é fonte de conhecimento e informação, assim como a “realização profissional do homem moderno” (p. 1), exigirá o domínio de uma língua comum (o inglês) e excluirá da comunidade global e de seu mercado de trabalho aqueles sem o conhecimento desse idioma (SCHUTZ, 2012).

Para Hasman (2000), de acordo com estudos sobre o papel do inglês como língua internacional nos últimos 50 anos, se o inglês seguir as tendências de línguas anteriores, talvez não domine, mas coexista com outros idiomas no futuro e se torne “uma ferramenta que abre janelas para o mundo e portas para oportunidades” (p. 5), expandindo mentes para novas ideias e conceitos, proporcionando novas experiências, tornando-se assim, um fator que possibilita a mobilidade social (HASMAN, 2000).

Conforme Moita Lopes (2008), o inglês é nos dias atuais, o idioma “entendido como língua franca, que hibridiza outras (e continua hibridizando), possibilitando a comunicação através do globo, como língua do conhecimento, da mídia, da INTERNET, do mercado e do poder” (p. 312). Além disso, para o autor, nenhum outro idioma já alcançou o nível de poder do inglês em termos globais. Segundo o autor,

A estimativa é que mais de 1 bilhão de pessoas aprendam inglês atualmente, de acordo com dados do Conselho Britânico de 2005 (www.weforum.org),

sendo que 375 milhões falam inglês como primeira língua (ainda que esteja cada vez mais difícil definir exatamente esse tipo de inglês), e 750 milhões usem o inglês como segunda língua (MOITA LOPES, 2008, p. 314).

Conforme Moita Lopes (2008), a importância da língua inglesa na atualidade vai muito além de questões linguísticas. Segundo o autor, o inglês é uma língua cujas implicações políticas, econômicas, sociais, culturais e éticas não se pode ignorar. Sendo assim, o autor ressalta que:

Estamos diante de uma língua que atravessa o globo de lado a lado, ajudando a difundir [...] os interesses do capital, que passa a ser compreendida como habilidade básica na escola, sendo fundamental no exercício de muitas profissões e útil na construção do conhecimento no mundo universitário e nas redes de comunicação, e que, ao mesmo tempo, ajuda a construir desigualdade (MOITA LOPES, 2008, p. 317).

Outros fatores implicados na relação entre conhecimento de inglês e mobilidade social, dizem respeito aos avanços tecnológicos e à nova tendência de empregos na sociedade moderna. Segundo Warschauer (2000), “os empregos que existiam na era industrial estão desaparecendo e sendo substituídos por novos tipos de empregos e requisitos para o trabalho” (p. 517). Schütz (2012) também ressalta essa mudança no cenário atual e as possibilidades de atuação no contexto global:

A revolução nas telecomunicações proporcionada pela informática, pela fibra ótica, e por satélites, despejando informações via TV ou colocando o conhecimento da humanidade ao alcance de todos via Internet, cria para o ser humano uma segunda esfera de atuação e convívio: a comunidade global (SCHÜTZ, 2012, p. 1).

Para Assis-Peterson e Cox (2007), a ineficiência da escola pública em ensinar inglês para jovens oriundos de grupos em vulnerabilidade social, tem contribuído para a continuidade da atual desigualdade econômica e social. Segundo as autoras,

Os filhos das famílias abastadas são preparados, ironicamente, para ingressar em universidades públicas, para cruzar “legalmente” as fronteiras do país em busca dos melhores empregos, para ocupar cargos de direção. Os filhos das famílias empobrecidas, geralmente, trabalham de dia para poder custear uma universidade privada à noite, isso quando não engrossam a base da pirâmide dos que se evadem da escola antes de completar o ensino básico. Esses, quando cruzam as fronteiras do país, o fazem, quase sempre, como imigrantes ilegais e para realizar serviços braçais, que até combinam com o mutismo a que são condenados em terra estrangeira. Se antes a educação pública produzia os subempregados e os desempregados da nação, contemporaneamente está em via de produzir os inempregáveis da globalização (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 6).

Conforme matéria publicada no Universia Brasil (2005), o fato de pessoas não dominarem ou não terem conhecimento de inglês têm dificultado o acesso a bons empregos e ao conhecimento que é divulgado em revistas, livros e na internet. Além disso, o conhecimento de inglês pode vir a ser mais um fator de exclusão daqueles em situação de vulnerabilidade social no país, conforme notícia publicada no portal:

Num mundo cada vez mais globalizado, o domínio da língua inglesa pode ser mais um fator de exclusão para as populações carentes. A falta de conhecimento do idioma dificulta a obtenção do emprego, reduz as oportunidades de ascensão social e impede o acesso a informações contidas em livros, revistas, jornais e na internet. Hoje o inglês é a primeira ou segunda língua de cerca de 1,5 bilhão de pessoas, o equivalente a 25% da população mundial, e o idioma oficial de 85% das organizações internacionais (UNIVERSIA BRASIL, 2005, p. 1).

Ainda de acordo com o portal citado acima, “aumentar o acesso das comunidades carentes brasileiras ao aprendizado de inglês é um dos grandes desafios da Educação contemporânea” (p. 1). Diante disso, em 26 de Abril de 2005 foi promovido pela TIRF⁷ – TESOL⁸ International Research Foundation um simpósio internacional sob o tema: *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*, que reuniu 60 representantes de diferentes segmentos sociais. Dentre os participantes, o simpósio contou com a presença de Maria Antonieta Celani (Professora Emérita da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e fundadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) e Luiz Paulo da Moita Lopes (Professor de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro). O simpósio buscou debater “o papel do inglês na expansão da mobilidade e das oportunidades sociais por meio da educação” (UNIVERSIA BRASIL, 2005, p. 2). Além disso, o evento buscou atender a três objetivos específicos:

O primeiro é a formulação de questões-chave, sociais, econômicas e educacionais sobre o papel do inglês na criação de oportunidades sustentadas de acesso e de mobilidade social na sociedade brasileira. O segundo é a seleção de prioridades para pesquisa e política de desenvolvimento. O último objetivo é desencadear o processo de identificação das melhores práticas

⁷ TIRF - *The International Research Foundation* - Fundação Internacional de Pesquisa para a Educação da Língua Inglesa, é uma organização sem fins lucrativos cuja missão é gerar novos conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Disponível em: <https://www.tirfonline.org/>. Acesso em: 28 de Fev. de 2017.

⁸ TESOL - *Teachers of English to Speakers of Other Languages* – Professores de Inglês para Falantes de Outras Línguas - é uma associação internacional de profissionais que promovem a qualidade do ensino da língua inglesa através do desenvolvimento profissional, pesquisa, qualidade e advocacia. Disponível em: <https://www.tesol.org/>. Acesso em: 28 de Fev. de 2017.

Conforme os argumentos apresentados até aqui, o conhecimento de inglês fica entendido como um requisito importante para a mobilidade social e econômica em uma sociedade globalizada e, devido a questões políticas e sociais, esse conhecimento não está acessível a todo e qualquer indivíduo, sendo, portanto, entendido como fator de exclusão e promoção de desigualdade social. Diante dessas considerações e da proposta desta pesquisa que busca conhecer as implicações do ensino e aprendizagem de inglês em contexto de vulnerabilidade social, vale considerar algumas conceituações existentes para o termo ‘vulnerabilidade social’.

Segundo Muñoz Sanchez e Bertolozzi (2007), o termo vulnerabilidade social tem sido usado com mais frequência nos últimos anos e pode ser entendido a partir de diferentes concepções. Dentre as concepções existentes, as autoras, citando Paris⁹ (1999), apresentam o conceito de “vulnerabilidade relacionada aos fatores estruturais da sociedade, que se refere à desigualdade de renda, educação e de acesso a serviços” (p. 320). Para Palma e Mattos (2001), o conceito de vulnerabilidade social “é todo e qualquer processo de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de grupos sociais” (p. 573).

Conforme o IBGE¹⁰ (2007), o conceito de vulnerabilidade social surgiu posteriormente ao termo exclusão social, que inicialmente serviu de referência para indicar situações de pobreza ou marginalidade e em seguida o combate dessas situações através da elaboração de políticas públicas. Devido ao agravamento da crise social, o termo exclusão social passou a ter novo sentido, passando a tratar não somente de inclusão e exclusão, mas de situações intermediárias, que seriam mais bem definidas como vulnerabilidades sociais. Com o passar do tempo, alguns estudiosos passaram a referir-se à ‘zona de vulnerabilidade’, formada tanto por setores pobres como por setores médios empobrecidos. Assim, conforme o IBGE (2007),

Dentre os vários enfoques dados ao termo *vulnerabilidade social*, observa-se um razoável consenso em torno a uma questão fundamental: a qualidade do termo deve-se a sua capacidade de captar situações intermediárias de risco localizadas entre situações extremas de inclusão e exclusão, dando um sentido dinâmico para o estudo das desigualdades, a partir da identificação de *zonas de vulnerabilidades* que envolvem desde os setores que buscam

⁹ Paris SMJ. Aspectos psicossociais e a vulnerabilidade feminina. *Folha Médica* UNIFESP 1999; 18(1) p. 41-5.

¹⁰ IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos. Aspectos conceituais da vulnerabilidade social. Brasília: Convênio MTE-Dieese, 2007. 31 p. Disponível em: www.mte.gov.br/observatorio/sumario_2009_TEXTOV1.pdf. Acesso em: 12 fev. 2016.

uma melhor posição social, até os setores médios que lutam para manter seu padrão de inserção e bem estar, ameaçados pela tendência a precarização do mercado de trabalho. Tudo isso em confronto com a estrutura de oportunidades existentes em cada país em um dado momento histórico (IBGE, 2007, p. 13).

Por fim, a condição de vulnerabilidade de uma pessoa, uma família ou um grupo social trata-se, portanto, da “maior ou menor capacidade de controlar as forças que afetam seu bem-estar, ou seja, a posse ou controle de ativos que constituem os recursos requeridos para o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado ou sociedade” (IBGE, 2007, p. 14).

2.4.2. Inclusão e participação social

Conforme Moita Lopes (2008), o processo de globalização apresenta aspectos positivos e negativos, constituindo-se um fenômeno de forças contraditórias, como nos afirma o autor:

Esse processo entendido como gerador de porosidade entre as fronteiras, volatilidade econômica, diminuição das distâncias temporais e espaciais, é também compreendido como uma globalização da exclusão ou globalização perversa, pois alguns têm condições de circular nesse mundo fluido, às vezes sem sair de casa, tendo acesso às benesses da globalização, mas um contingente muito maior de pessoas [...] estão desconectados (MOITA LOPES, 2008, p. 319).

Para Mattos (2015), é imprescindível que uma educação voltada para a cidadania não seja omissa nas questões que se referem à inclusão social. A autora afirma que:

Um tipo de educação que tenha por objetivos a formação da cidadania do educando e com vistas a obter relações sociais mais igualitárias não pode deixar de fora a questão da inclusão social, frente a uma inquestionável realidade de exclusão no cenário brasileiro (MATTOS, 2015, p. 259).

Assim também nos ressaltam as OCEM-LE (BRASIL, 2006) em um de seus objetivos para o ensino de língua estrangeira, quando sugere “discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores ‘globalizantes’ e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras” (BRASIL, 2006, p. 87).

Cury (2005) ressalta a importância de uma estratégia de educação escolar mais inclusiva, de maneira que essa atinja a todos:

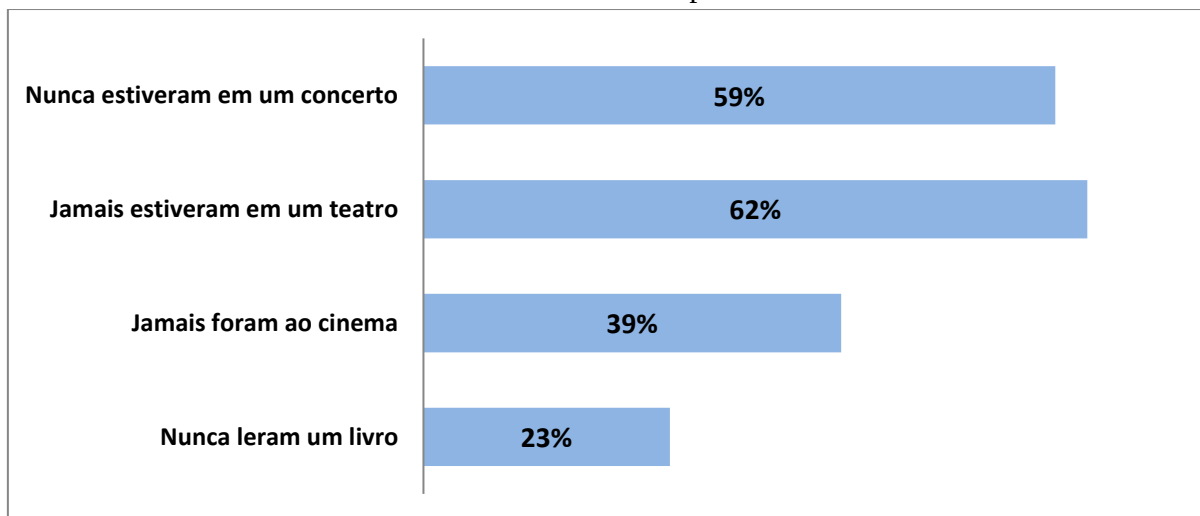
No entanto, em um mundo que alardeia o "individualismo possessivo" como critério de racionalidade, na forma de curvamento religioso ao mercado, faz sentido pensar as políticas educacionais à luz da "espécie" e da "razão". Nesses termos, recoloca-se a importância estratégica da educação escolar que atinja todas as pessoas como indivíduos singulares e como membros de um corpo social nacional e internacional. O conhecimento, desse modo, revela seu valor universal. Se apropriado por poucos, ele deixa de ser emancipatório e se torna também instrumento de desigualdade, expressa no fosso cada vez mais fundo que separa grupos sociais e países constituídos como estados nacionais (CURY, 2005, p. 14).

Segundo Damianovic (2006), a aprendizagem de inglês possibilita ao indivíduo o acesso e a interação em múltiplos discursos veiculados mundialmente pela mídia, pelos canais a cabo de TV, pela internet e outros. Além disso, tal habilidade permite uma melhor compreensão do mundo e/ou lugar em que vive e como dele participa. Para Moita Lopes (2008) a aprendizagem de inglês possibilita o acesso a diferentes conhecimentos, que consequentemente proporcionarão uma maior participação e interação social.

Com base nesse pensamento, observa-se o grande desafio da educação em proporcionar o acesso ao conhecimento, aos bens culturais e a outros valores sociais que podem contribuir para a inclusão e maior participação do indivíduo no cenário nacional e internacional, como também estimular e promover a mobilidade social e econômica.

Maciel (2011), citando Rojo (2009), apresenta dados estatísticos de uma pesquisa¹¹ realizada pelo Instituto de Cidadania, que nos ajuda a perceber a realidade de acesso cultural de uma grande parte da população brasileira, como mostra o Gráfico 8 a seguir.

Gráfico 8 - Acesso ao capital cultural

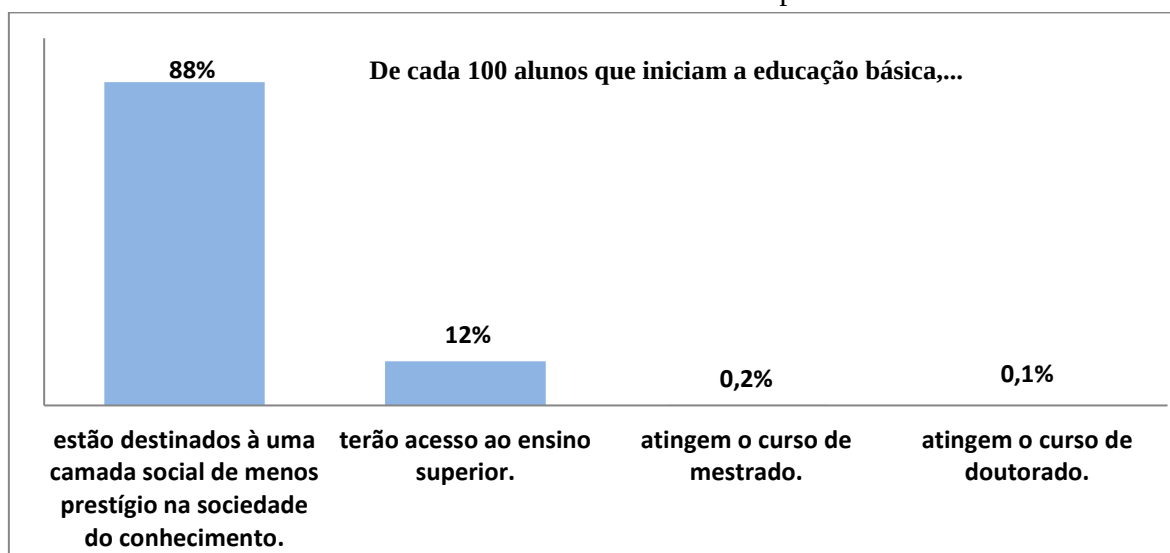


Fonte: Elaborado pela autora com base em Maciel, 2011, p. 259.

¹¹ Pesquisa realizada pelo Instituto de Cidadania em seis Estados e 198 cidades brasileiras, que entrevistou 3.501 jovens entre 15 e 24 anos.

Maciel (2011) também apresenta outros dados, sistematizados no Gráfico 9 a seguir, que revelam um quadro da educação superior no Brasil que, segundo o autor, indicam uma lacuna na sociedade e um grande desafio à educação, dentre eles, o próprio acesso à educação.

Gráfico 9 - Acesso ao ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora com base em Maciel, 2011, p. 259.

Conforme se observa nos gráficos apresentados, o grande desafio da educação é proporcionar, principalmente àqueles de camadas sociais menos privilegiadas, condições mais justas e equilibradas de participação social, por meio de uma educação mais eficiente na formação de indivíduos competentes para reconhecer e exercitar sua cidadania, e, além disso, conscientes e críticos de suas realidades e aptos a transformá-las.

Assis-Peterson e Cox (2007) reforçam essa ideia e criticam a escola pública na sua ineficiência de preparar os alunos para interagir em uma sociedade globalizada, principalmente no que concerne ao ensino de inglês. Segundo as autoras, é imprescindível que esse ensino de inglês aconteça, afinal, o inglês é a língua da globalização. Além disso, as autoras ressaltam que esse ensino não seja algo utópico e alienado, mas sim um ensino consciente de seu papel político, social, cultural e econômico.

Tal concepção nos remete aos estudos sobre o letramento crítico, conforme apresentado anteriormente na visão tridimensional de letramento proposta por Lankshear, Snyder e Green (2000), e sua relação com o ensino de língua estrangeira, como veremos no tópico a seguir.

2.4.3. O letramento crítico e o ensino de inglês

Diante das discussões apresentadas anteriormente quanto ao papel do inglês na sociedade contemporânea, fica também evidente a “necessidade da formação do professor de inglês dentro de um contexto que questione o pensamento homogeneizador da vida contemporânea, para que ele possa assumir seu papel de construtor de uma educação que faz o aprendiz pensar para poder agir politicamente” (DAMIANOVIC, 2006, p. 21).

Moita Lopes (2008) propõe que o inglês seja entendido como uma habilidade que proporcione às pessoas maneiras de agir, reagir e interagir nas práticas sociais, sem que sejam envolvidas em práticas imperialistas e de homogeneização, como afirma o autor:

Na ideologia linguística que proponho o inglês deixa de ser visto simplesmente como uma língua internacional, envolvida em imperialismo e na homogeneização do mundo, e passa a ser compreendida também como uma língua de fronteira da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, em fim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímicas de designs globais, mas na expressão de performances identitárias, que não existiam anteriormente (MOITA LOPES, 2008, p. 333).

De acordo com Mattos e Valério (2010), a proposta do letramento crítico para o ensino de língua estrangeira “se debruça sobre seu caráter ideológico, sendo o desenvolvimento da consciência crítica seu principal objetivo” (p. 139). Além disso, com base em Cervetti, Pardales e Damico (2001), as autoras acrescentam que:

No LC a língua assume um caráter libertador, pois é por intermédio do controle e da crítica aos significados imbuídos no discurso e pela criação de um discurso alternativo que se daria a construção do cidadão consciente (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139).

Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), o letramento crítico lida com questões de poder, preocupando-se explicitamente com as diferenças entre raça, classe, gênero, orientação sexual, e assim por diante. Segundo esses autores, é essencial que os educadores, ao trabalhar com o letramento crítico, não considerem tais diferenças como situações isoladas, mas sim como situações decorrentes de um sistema injusto e desigual.

Monte Mór (2013) ressalta que o desenvolvimento da habilidade crítica tem-se revelado algo extremamente relevante nas práticas educacionais da atual sociedade. Segundo a autora,

O desenvolvimento dessa habilidade [crítica] se dá num processo expansivo e de mão-dupla, voltado para a sociedade de agora. Traduz-se no desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas), de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades que despontam e se fazem conhecidas (MONTE MÓR, 2013, p. 45).

Assim, a partir de tais reflexões, percebe-se a relevância do ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras, de forma que essa aprendizagem possibilite maiores oportunidades de interação e mobilidade social ao cidadão (MOITA LOPES, 2008). Além disso, as discussões e concepções aqui apresentadas revelam a pertinência de um ensino de língua estrangeira aliado às propostas do letramento crítico, que visa à formação de cidadãos mais críticos e mais conscientes de si mesmos e do papel e posição que ocupam na sociedade (BRASIL, 2006).

2.5. Conclusão

Este capítulo dedicou-se a apresentar o embasamento teórico em que se apoiam as discussões levantadas neste trabalho. Inicialmente, foram apresentadas algumas considerações sobre o uso de narrativas e experiências de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no campo da Linguística Aplicada, com base em Connelly e Clandinin (1990), Clandinin e Connelly (1994), Barcelos (1995, 2000, 2006), Telles (2000, 2002, 2004), Paiva (2005) e Miccoli (1997, 2000, 2007a, 2007b, 2007c).

Em seguida, foram apresentadas as principais discussões e concepções sobre letramento e sua relação com a alfabetização (SOARES, 2004). Além disso, foram considerados diferentes modelos de letramentos apresentados por Lankshear, Snyder e Green (2000), Street (1984) e Soares (1998).

Este capítulo também buscou apresentar as implicações do fenômeno da globalização e sua relação com o ensino e a aprendizagem de inglês. Foi também apresentado, através de dados estatísticos (BRITISH COUNCIL, 2014, 2015), um panorama do atual cenário do ensino de inglês no Brasil.

Além disso, foram discutidas questões relacionadas à Educação para a cidadania e ao papel da escola pública, considerando as relações de poder e de exclusão social concernentes à aprendizagem de inglês na atual sociedade globalizada (ASSIS-PETERSON; COX, 2007). Por fim, foram discutidas as implicações do ensino de inglês para a mobilidade, inclusão e participação social, dando ênfase às propostas do letramento crítico para a formação cidadã (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MATTOS; VALÉRIO, 2010; MOITA LOPES, 2008).

No próximo capítulo apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa e um breve embasamento teórico que justifica sua escolha. Além disso, serão apresentados os procedimentos para a geração e a análise dos dados desta pesquisa, bem como, a participante e seu contexto.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Este capítulo descreve a metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa. A princípio discuto questões relacionadas à pesquisa qualitativa e algumas de suas especificidades, assim como os motivos que levaram a escolha de tal paradigma. Em seguida apresento as abordagens utilizadas nesta pesquisa, a saber, o estudo de caso e a pesquisa narrativa, assim como suas definições, características e processos. Por fim, apresento o contexto da pesquisa, a participante e todas as etapas seguidas e instrumentos utilizados para a geração e análise dos dados.

3.1. Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa configura-se como um dos paradigmas principais de abordagens de pesquisa utilizada por pesquisadores da área de Linguística Aplicada interessados nas questões sociais e políticas relacionadas à educação. Esse paradigma metodológico, dentro da Linguística Aplicada, tem suas raízes ligadas à antropologia social e cultural e à etnografia, que se volta mais para a descrição de comunidades. Segundo Holliday (2010), na Linguística Aplicada, a pesquisa qualitativa vem sendo tradicionalmente utilizada em estudos relacionados a aspectos linguísticos da comunicação. No entanto, hoje ela é utilizada em uma ampla variedade de contextos, desde políticas de ensino de línguas a ambientes não linguísticos de comportamento da linguagem (HOLLIDAY, 2010).

Segundo Paltridge e Phakiti (2010), a pesquisa qualitativa é uma abordagem que busca dar sentido a um fenômeno social enquanto este ocorre em um ambiente natural. Em vez de montar ou construir um ambiente controlado, pesquisadores qualitativos estão mais interessados em entender os contextos como eles realmente são. Nesse tipo de pesquisa, de acordo com os autores, o alvo não é quantificações ou padronizações na geração e análise dos dados. Holliday (2010) acrescenta que o alvo da pesquisa qualitativa é “procurar os dados mais ricos possíveis” (p. 98) e que o seu objetivo básico é investigar a fundo o que está acontecendo em todos os aspectos do comportamento social.

Para Godoy (1995), as pesquisas qualitativas possuem interesses amplos e esses se definem a medida que a pesquisa se desenvolve. Nesse modelo de pesquisa, os dados são descritivos e envolvem lugares, pessoas e a interação do pesquisador com o contexto estudado. Ainda segundo a autora, a pesquisa qualitativa visa a “compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (p. 58).

A pesquisa qualitativa proporciona a geração de uma variedade de tipos de dados. Holliday (2010) apresenta um quadro com uma lista de tipos de dados gerados através da pesquisa qualitativa e as possíveis maneiras de se gerar tais dados:

Quadro 4 - Tipos de dados

TIPO	CARACTERÍSTICAS	COMO GERAR
Descrição de comportamento	O que escutamos ou vemos as pessoas fazerem ou dizerem.	Notas de observação, diário de pesquisa, etc.
Descrição de evento	Comportamento definido quer por pessoas no ambiente (ex.: casamento, reunião) ou pelo pesquisador (ex.: viagem de ônibus, discussão).	Notas de observação, diário de pesquisa, etc.
Descrição de instituição	A maneira como o cenário é operado em termos de regulamentações, regras e rituais.	Notas de observação, diário de pesquisa, etc.
Descrição de aparência	Como o cenário ou as pessoas neste contexto se parecem (ex.: espaço, edifícios, roupas, disposição de pessoas ou objetos, artefatos).	Notas de observação, diário de pesquisa, desenhos e gráficos.
Descrição de um evento de pesquisa	O que as pessoas dizem ou fazem em entrevistas, discussões em grupo, etc.	Notas de observação, diário de pesquisa, etc.
Narrativa pessoal	Reconstrução de experiência que auxilia na compreensão.	Narrativa, diário de pesquisa, etc.
Relato	O que as pessoas dizem ou escrevem para o pesquisador – palavras exatas.	Entrevista, gravação de áudio, questionário, diário do participante, transcrição, anotações literais.
Conversação	O que ouvimos as pessoas dizerem – palavras exatas.	Gravação de áudio, transcrição, anotações literais.
Gravação de imagens	O que é realmente visto.	Filme, gravação de vídeo.
Documento	Escrita pertencente ou relativa ao local.	Fotocópia, digitalização.

Fonte: HOLLIDAY, 2010, p. 100

Nota: tradução minha.

Outro aspecto da pesquisa qualitativa segundo Holliday (2010), diz respeito às ideias e presença do pesquisador que, segundo o autor, exerce influência sobre como os dados são vistos e interpretados. Ainda, segundo ele, o pós-modernismo reconhece que a ‘verdade’ é mediada por ideologias, e que, portanto, os resultados das pesquisas serão sempre influenciados pelas crenças do pesquisador.

Assim, nesta pesquisa, que buscou compreender uma determinada experiência de aprendizagem de língua estrangeira, justifica-se o uso da pesquisa qualitativa e do tipo de geração de dados através de narrativa pessoal, conforme apresentado no quadro anterior. Para viabilizar tal procedimento, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, foram adotadas as abordagens de estudo de caso e pesquisa narrativa, que se justificam por suas definições e características metodológicas que passo a discutir nos tópicos a seguir.

3.1.2. Estudo de Caso

Segundo Barone (2004), definir com precisão o que é um estudo de caso não é algo fácil, a autora descreve os estudos de caso como uma investigação de caráter delimitado, podendo ser o estudo de uma criança, uma professora ou de um cenário específico, como uma sala de aula.

Merriam (1998) define o estudo de caso com base no seu resultado final e diz que “um estudo de caso qualitativo é uma intensa descrição holística e análise de uma circunstância específica, um fenômeno ou unidade social única” (p. 27). A autora exemplifica dizendo que o caso pode ser uma pessoa, um programa, uma regra específica, uma sala de aula, uma escola ou uma comunidade, mas para ser caracterizado como estudo de caso é necessário que o fenômeno ou a unidade social esteja intrinsecamente delimitado.

Quanto a surgimento do estudo de caso, Leffa (2006) diz que o estudo de caso surgiu no século XX, inicialmente na área da Medicina e posteriormente nas áreas da Sociologia e Antropologia. Segundo o autor, o estudo de caso entrou em declínio nos anos 30 e 40 devido a alguns fatores, dentre eles o foco nas pesquisas quantitativas e as críticas à subjetividade nos resultados das pesquisas. O autor afirma que o estudo de caso retornou nos anos 50 na área da Educação, como técnica de ensino que visava a proporcionar ao aluno uma experiência da realidade vivida por outras pessoas, através de análise de casos específicos, verificando e debatendo experiências relacionadas aos seus projetos.

O estudo de caso possui algumas características e categorização que variam entre os pesquisadores. Yin (2001), por exemplo, classifica o estudo de caso em três tipos que variam conforme seus objetivos de uso: o estudo de caso *exploratório*, que serve como um estudo experimental para testar hipóteses, técnicas e instrumentos; o estudo de caso *descritivo*, que não busca a generalização, mas sim a descrição autêntica de uma realidade; o estudo *explanatório* que, além de descrever uma realidade, também busca compreendê-la fazendo relação de ação e consequência, podendo buscar uma generalização ou confirmação teórica.

De forma semelhante, Stake (2005) divide o estudo de caso em três tipos de pesquisa, sendo o primeiro tipo chamado de *intrínseco*, no qual o pesquisador procura uma melhor compreensão de um caso, sem o objetivo ou a preocupação de desenvolver uma teoria. O segundo tipo é o *instrumental*, em que o pesquisador não está interessado no caso propriamente dito, mas o utiliza para auxiliar no conhecimento ou definição de outro problema. O último tipo é o *estudo de caso coletivo*, no qual o pesquisador investiga inúmeros casos com o propósito de estudar um fenômeno, uma condição, um grupo ou evento.

Quanto ao tipo intrínseco de estudo de caso, Stake (2005) ressalta que o estudo de caso não é empreendido essencialmente porque ele representa outros casos ou ilustra um problema ou característica, mas sim porque, com toda sua simplicidade e particularidade, o caso é por si só de interesse. Quanto ao tipo instrumental, o autor diz que neste caso algo externo ao próprio caso prende nosso interesse e o estudo de caso é conduzido para ampliar nosso entendimento sobre esse objeto de interesse.

Merriam (1998) atribui ao estudo de caso algumas características especiais. Segundo a autora “o estudo de caso qualitativo pode ser caracterizado como *particularista*, *descritivo* e *heurístico*” (p. 29). Para a autora, o estudo de caso é *particularista* por estar centrado em uma situação, programa, evento, fenômeno ou pessoa em particular; é *descritivo* porque o pesquisador reúne uma grande quantidade de descrições do objeto de estudo e é *heurístico* por ser uma pesquisa que enriquece a compreensão do leitor a respeito do objeto estudado.

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso do tipo descritivo (YIN, 2001), por ter como objetivo a descrição e análise de uma realidade apresentada, no caso em questão, as experiências de ensino e aprendizagem de inglês de uma professora oriunda de uma comunidade em vulnerabilidade social. Além disso, constitui-se como um caso do tipo intrínseco (STAKE, 2005), por ter como objeto de pesquisa o caso por si só, sem interesse de desenvolver alguma teoria, mas sim o de conhecê-lo profundamente. Ademais, conforme Merriam (1998), este estudo de caso apresenta características específicas como *particularista* por se tratar de uma pessoa em particular, nesse caso uma professora, e pelo o que o próprio

caso representa e pode revelar sobre a situação apresentada; é também *descritivo* por reunir, por meio de narrativas escritas, uma descrição detalhada do objeto de estudo, assim como do contexto e da realidade social em que ele está inserido e *heurístico* por provocar e instigar a descoberta de novos significados para o ensino e a aprendizagem de inglês em contextos variados e/ou ampliar o conhecimento do leitor sobre algo já conhecido.

Leffa (2006) apresenta um delineamento do estudo de caso e algumas competências que essa abordagem requer do pesquisador, baseado nas etapas propostas por Yin (1993, 1994) e Tellis (1997a, 1997b) e adaptado para a iniciação em produções científicas. O delineamento está dividido em quatro etapas, sendo que a terceira etapa se subdivide em três modelos de análise dos resultados, como podemos observar no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Delineamento do Estudo de Caso - etapas e competências

ETAPAS	COMPETÊNCIAS
1.Elaboração do projeto	Exige do pesquisador as habilidades de saber fazer boas perguntas, saber interpretá-las, saber ouvir, ser flexível e adaptável, ter conhecimento teórico do que está sendo estudado e não fazer pré-julgamentos.
2. Execução do estudo	Fazer a geração de dados usando várias fontes de informação para dar uma confiabilidade maior ao estudo.
3. Análise dos resultados	Exige do pesquisador, saber dar sentido ao que foi gerado. Para essa etapa há três formas básicas de interpretação de dados:
3.1. Análise holística	Teoricamente embasado, faz a interpretação dos dados em sua totalidade.
3.2. Análise detalhada	Procura características ou ações isoladas, categorizando e codificando-as.
3.3. Análise de padrões recorrentes	Busca por repetições de determinados eventos.
4. Elaboração das conclusões	Recomenda-se que evite o uso de linguagem técnica, que se retomem de forma resumida os pontos principais, os objetivos, as hipóteses, as perguntas norteadoras e que seja explicado se os objetivos foram atingidos e se as hipóteses foram confirmadas ou não.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Leffa (2006)

Como vimos anteriormente, os tipos e características do estudo de caso variam entre os pesquisadores. Esta pesquisa, portanto, tem como característica o tipo de estudo de caso intrínseco, conforme descrito por Stake (2005) e as características: particularista, descritiva e heurística citadas por Merriam (1998). Esta pesquisa busca compreender o fenômeno, ensino/aprendizagem de inglês em comunidades em vulnerabilidade social e seus desdobramentos, a partir do estudo de caso de uma professora de inglês oriunda desse mesmo contexto social.

Outra abordagem comum em estudos de caso e que colabora para o propósito desta pesquisa é a pesquisa narrativa. Segundo Casanave (2010), “estudos de caso podem incluir certa quantidade de narrativas” (p. 71) que tanto podem descrever o processo da pesquisa como a vida da própria participante. Para uma melhor compreensão da relevância dessa abordagem para esta pesquisa, abordo esse tema na seção seguinte.

3.1.3. Pesquisa Narrativa

Segundo Barcelos (2006), a pesquisa narrativa vem crescendo mundialmente e há um recente “interesse por narrativas e histórias como instrumento e como abordagem de pesquisa na análise de aspectos do processo de ensino e aprendizagem de línguas” (p. 146), principalmente na Linguística Aplicada que focaliza seus estudos nas experiências e narrativas de professores e aprendizes de línguas (BARCELOS, 2006).

Para Clandinin e Connelly (2000), a pesquisa narrativa começa com o interesse em *experiências* e através delas temos uma melhor compreensão da vida educacional. Segundo os autores, o termo *experiências* possibilita refletirmos sobre questões de aprendizagem como, por exemplo, enquanto estudamos questões de aprendizagem de um único indivíduo também podemos compreender que essa aprendizagem acontece juntamente com outros aprendizes, com um professor, em uma sala de aula, um lugar, uma comunidade e assim por diante. Os autores também apresentam algumas características da pesquisa narrativa. Para eles, as narrativas são: “a) uma maneira de compreender experiências; b) uma colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo do tempo, em um lugar ou uma série de lugares e na interação social com o meio; c) histórias vividas e contadas” (p. 20).

Barkhuizen *et al.* (2014) também reforçam esse pensamento ao dizer que “a investigação narrativa é relevante para a pesquisa em Linguística Aplicada porque ela nos ajuda a entender os mundos mentais internos de professores e aprendizes de línguas e também

a natureza do ensino e aprendizagem de línguas como atividade social e educacional” (p. 2). Para esses autores a pesquisa narrativa é parte integrante em diversos campos, mas em especial nas áreas da Psicologia, Sociologia e Educação, porque a língua é mais bem compreendida como um fenômeno psicológico, social e educacional. Ademais, as “auto-narrativas ou histórias que as pessoas contam sobre elas mesmas, nos ajudam a entender a maneira como os indivíduos situam a si mesmos e suas atividades no mundo” (p. 2). Citando Casey (1995), os autores também acrescentam que “a pesquisa narrativa amplia a variedade de vozes que são ouvidas nos relatórios de pesquisas, frequentemente destacando as experiências de grupos marginalizados fora da academia” (p. 3).

Com base em alguns exemplos de narrativas de ensino e aprendizagem de línguas, Barkhuizen *et al.* (2014) descrevem algumas características gerais de narrativas, representadas no Quadro 6 abaixo.

Quadro 6 - Características gerais de narrativas

TIPO	CARACTERÍSTICAS
Narrativas	1. São textos orais ou escritos; 2. São produzidas por pessoas que tem algo a dizer; 3. Estão situadas no tempo e espaço; 4. Envolvem desenvolvimento ao longo do tempo; 5. Apresentam estruturas que correspondem ao desenvolvimento descrito por elas; 6. Incluem um ponto que o narrador quer abordar; 7. Têm um propósito e significado dentro do contexto da narração; 8. Normalmente apresentam um tópico mais abrangente do que aquele apresentado pelo narrador.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Barkhuizen *et al* (2014)

Baseado em análises de um banco de dados com mais de 175 artigos com narrativas sobre ensino e aprendizagem de línguas, Barkhuizen *et al.* (2014) apresentam cinco categorias amplas de acordo com as abordagens globais para narrativas e pesquisa narrativa, conforme ilustrado no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Categorias gerais de narrativas

CATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS
1. Memórias de linguagem	Escrita informal sobre experiências de aprendizagem de línguas;
2. Estudo de memórias de linguagem	Estudo biográfico e análises de narrativas.
3. Estudo de caso autobiográfico	Escrita acadêmica de experiências de professores e aprendizes envolvendo análise narrativa e análises de narrativa.
4. Estudo de caso biográfico	Estudos de indivíduos, em que os dados são gerados e apresentados por narrativas.
5. Estudo de múltiplas narrativas	Similar ao estudo de caso biográfico, diferenciado pelo número de participantes.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Barkhuizen *et al* (2014)

Para Telles (2000), a pesquisa narrativa se mostra uma abordagem que ajuda na reflexão e análise de concepções e experiências de professores. Segundo o autor, “os métodos qualitativos de investigação educacional permitem que os professores adotem e compartilhem formas artísticas de auto-expressão e representação do conhecimento de sua busca em compreender e melhorar sua prática pedagógica” (p. 258).

No que se refere às narrativas de experiência dos aprendizes de línguas, Barcelos (2006) nos diz que,

Em relação aos aprendizes de línguas, o interesse por suas experiências está relacionado com a pesquisa de suas crenças. Assim, pode-se dizer que os estudos de crenças, de certa forma, focalizam as histórias e experiências no processo de aprender línguas (p. 147).

Para Caine, Estefan e Clandinin (2013), as narrativas ou histórias como formas de representação são também utilizadas como formas de representar os resultados ou descobertas em várias metodologias qualitativas e quantitativas e são cada vez mais vistas como uma abordagem eficaz para a mobilização de conhecimentos. Muylaert *et al.* (2014) reforçam esse pensamento, ao dizerem que

O método qualitativo de pesquisa caracteriza-se por abordar questões relacionadas às singularidades do campo e dos indivíduos pesquisados, sendo as entrevistas narrativas um método potente para uso dos investigadores que dele se apropriam. Elas permitem o aprofundamento das

investigações, a combinação de histórias de vida com contextos sócio históricos, tornando possível a compreensão dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores que motivam e justificam as ações dos informantes (MUYLAERT *et al*, 2014, p. 193).

Enfim, a pesquisa narrativa como vimos até aqui, é uma abordagem que apresenta características definidas e que para os objetivos desta pesquisa nos proporciona as ferramentas adequadas para o desenvolvimento desta investigação.

3.2. A participante e o contexto da pesquisa

Nesta seção faço um breve resumo da história de vida da participante, apresentando o contexto da pesquisa, bem como o quadro sócio econômico e cultural que delimita esta investigação. As informações aqui apresentadas foram baseadas nas informações prestadas pela participante através das narrativas escritas, das conversas via aplicativo Messenger, dos vídeos produzidos e postados pela participante na Internet e das observações de campo de conhecimento prévio desta pesquisadora.

Eu (pesquisadora) trabalhei por nove anos em projetos sociais realizados por uma ONG¹² no Norte do Brasil. Dentre os projetos oferecidos por essa instituição, havia o projeto de ensino de inglês para jovens e adultos de baixa renda. A participante desta pesquisa é uma ex-aluna desse projeto social e atualmente é uma das professoras de inglês dessa mesma instituição.

Maria, nome fictício por mim escolhido para a participante para preservar seu anonimato, nasceu e cresceu em uma família simples residente em comunidade em vulnerabilidade social no Norte do Brasil. Os pais de Maria eram trabalhadores rurais e se mudavam com frequência, e com isso Maria e seu irmão tiveram dificuldades para frequentar a escola. O pai de Maria era alcoólatra e a mãe uma lavadeira esforçada, mas de saúde limitada. A família dependia muito da ajuda de outras pessoas. Maria começou a trabalhar, ainda criança, em casas de famílias, como empregada doméstica para ajudar no sustento da família. Aos 13 anos de idade, Maria se matriculou em um curso de inglês oferecido por uma instituição social à comunidade menos favorecida. Maria aprendeu a falar inglês fluentemente

¹² Esta ONG, cujo nome não será revelado por questões éticas, oferece oportunidades para crianças, jovens e adultos de baixa renda, terem acesso a cursos acessíveis de inglês e informática, reforço escolar, acesso gratuito à internet e assistência social.

e esta pesquisa irá descrever esse processo de aprendizagem e as implicações dessa aprendizagem na vida de Maria e sua família.

À época da geração dos dados da pesquisa, Maria tinha 22 anos e morava com o esposo, suas duas filhas (4 e 2 anos) e a mãe, agora uma senhora viúva de 52 anos, que teve o esposo assassinado por motivos desconhecidos. Moravam todos em uma casa pequena e simples em um bairro distante do centro da cidade, de condições precárias de saneamento básico e sem iluminação pública. Maria já estava em fase de conclusão do curso de graduação em Letras, atuando também como professora-estagiária auxiliar de língua inglesa na própria universidade federal onde estudava. Maria também lecionava inglês para crianças, jovens e adultos da sua comunidade no projeto social oferecido pela ONG onde ela também estudou.

3.3. Procedimentos de geração dos dados

A geração de dados desta pesquisa¹³ foi feita durante um período de seis meses. Nesse período, pesquisadora e participante trocaram informações sobre a pesquisa, incluindo o envio do questionário inicial que gerou as narrativas, dados principais para a análise. A comunicação com a participante se deu via *e-mails* e mensagens online via aplicativo Messenger, totalizando oito *e-mails* e cerca de doze dias, não consecutivos, de troca de mensagens. Os dados foram gerados de forma colaborativa entre pesquisadora e participante, seguindo os procedimentos abaixo:

- Narrativa inicial enviada pela participante via *e-mail*, contendo informações relevantes sobre o histórico de vida da participante.
- Questionário inicial para geração das narrativas de experiências passadas de ensino e/ou aprendizagem de língua inglesa da participante.
- Troca de mensagens online via aplicativo Messenger para o esclarecimento, complementação de informações ou detalhes não claros nas narrativas.
- Acesso aos vídeos produzidos pela participante, postados na Internet para a participação nos concursos oferecidos para professores de língua inglesa, com relato de experiências no ensino e/ou aprendizagem de inglês.

¹³ Por se tratar de pesquisa em que a fonte primária de informação é o ser humano, o projeto desta dissertação foi previamente enviado para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), por meio de sua vinculação ao projeto principal intitulado “Letramentos e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: formando professores para a justiça social”, que tem como investigadora principal a Professora Dra. Andréa Mattos e foi aprovado pelo COEP sob o número 42099315.5.0000.5149. O Anexo I traz o TCLE assinado pela participante.

- Notas de campo da pesquisadora, feitas durante a pesquisa.

O Quadro 5 abaixo apresenta o cronograma dos procedimentos de geração de dados. A geração dos dados foi realizada ao longo do processo de pesquisa e à medida que as conversas e troca de informações se desenvolviam. Segundo Casanave (2010), os dados gerados por meio de *e-mails*, conversas casuais e outras fontes de informações são centrais em um estudo de caso, principalmente quando esse estudo se refere a uma pessoa, exclusivamente.

Quadro 8 - Cronograma dos procedimentos de geração dos dados

DATAS	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE REALIZADA
25/01/2016	Primeiro contato com a participante via aplicativo Messenger. Convite informal à participação na pesquisa.
15-17/02	Conversas iniciais com a participante e troca de informações para procedimento de contatos futuros (via Messenger).
20/05	Acesso aos vídeos produzidos pela participante para a geração de informações adicionais (online).
30-31/05	Elaboração do roteiro para narrativas.
01/06	Contato com a participante via <i>e-mail</i> , para informação dos procedimentos para a geração dos dados. Contato via Messenger para confirmação de recebimento do <i>e-mail</i> sobre os procedimentos; Conversa sobre a participação em concursos e a produção de vídeos postados na Internet, pela participante.
02/06	Envio do roteiro para narrativas para a participante. Recebimento via <i>e-mail</i> da narrativa inicial (N1) com o relato da história de vida da participante.
14/06	Recebimento via <i>e-mail</i> das narrativas: N2 e N3.
16/06	Recebimento via <i>e-mail</i> das narrativas: N4, N5, N6, N7 e N8.
17/06	Confirmação de recebimento das narrativas, contato via Messenger.
15//09	Conversa via Messenger para a geração de informações adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora

Para a geração dos dados, foi elaborado um roteiro de narrativas contendo dez questões reflexivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês, bem como as experiências e histórias de vida da participante relacionadas a esse processo de aprendizagem. Esse roteiro foi elaborado com o objetivo de promover reflexões e percepções sobre o processo de aprendizagem, servindo como instrumento guia para a elaboração das narrativas. Depois de finalizado, esse roteiro foi enviado à participante via *e-mail*, devido ao fato de que a participante se encontra em outro Estado e todo o processo de comunicação se deu pela Internet. Alguns dias depois, as narrativas foram enviadas pela participante. Dentre as dez

questões propostas, apenas oito foram respondidas. As duas últimas questões não foram respondidas, pois, segundo a participante, não havia mais o que acrescentar. O Anexo II apresenta cópia do roteiro enviado a participante para a geração das narrativas. Na próxima seção, apresento os procedimentos usados para a análise dos dados gerados para esta pesquisa.

3.4. Procedimentos de análise dos dados

A geração dos dados resultou em oito narrativas, que incluem a narrativa inicial com o histórico de vida da participante e as demais narrativas com relatos de experiências vividas pela participante no processo de aprendizagem de língua inglesa, assim como suas perspectivas e crenças relacionadas a essa aprendizagem. Além das narrativas, doze conversas complementares mediadas pelo aplicativo Messenger aconteceram durante a geração dos dados, que serviram de fonte de informações adicionais e/ou confirmações de dados e esclarecimentos.

A análise dos dados iniciou-se com a leitura de todas as narrativas geradas. Posteriormente foi feita uma análise holística (YIN, 1993,1994; TELLIS, 1997a, 1997b) dos dados e uma categorização por temas com base em padrões recorrentes com o objetivo de sistematizar as regularidades encontradas nas narrativas. A categorização das narrativas seguiu o modelo proposto por Miccoli (2007), conforme já apresentado. Porém, algumas categorias foram modificadas e adaptadas para esta pesquisa, para uma melhor organização dos dados gerados. No próximo capítulo será apresentada a relação final de categorias e subcategorias e suas devidas alterações.

As narrativas foram assim analisadas uma a uma e classificadas a partir da relação de categorias. Para essa categorização, buscou-se identificar nos relatos recorrências nas interpretações e experiências da participante, ora como aluna e ora como professora de inglês.

Após a categorização das narrativas, foi feita uma análise quantitativa dos dados, que buscou apresentar um mapeamento das narrativas a partir do número de ocorrências de experiências de aprendizagem. Posteriormente, foi feita uma análise qualitativa das narrativas a partir da categorização das experiências relatadas. Nessa análise são apresentados excertos dos relatos da participante que exemplificam e justificam sua categorização.

Esses foram os procedimentos realizados para a análise dos dados gerados para esta pesquisa. As discussões e resultados da análise serão apresentados no próximo capítulo.

3.5. Conclusão

Este capítulo buscou apresentar a metodologia utilizada para geração e análise dos dados desta pesquisa, assim como apresentou a participante e o contexto desta investigação.

Inicialmente foram feitas algumas considerações acerca da Pesquisa Qualitativa e suas características (GODOY, 1995; HOLLIDAY, 2010; PALTRIDGE; PHAKITI, 2010), assim como sua aplicabilidade ao presente tema de pesquisa. Em seguida, foram apresentadas as abordagens utilizadas para esta investigação e para a geração dos dados, ressaltando as características do estudo de caso (MERRIAM, 1998), os tipos (YIN, 2001; STAKE, 2005), o delineamento de etapas e competências (LEFFA, 2006), assim como as características da pesquisa narrativa (BARKHUIZEN et al, 2014; CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Este capítulo também buscou apresentar de forma detalhada o perfil da participante, assim como o contexto em que ela está inserida e sua história de vida, dados fundamentais para o desenvolvimento desta investigação, representada por um estudo de caso do tipo intrínseco (STAKE, 2005), de características particularista, descritiva e heurística (MERRIAM, 1998).

Além disso, este capítulo descreve os procedimentos utilizados para a análise e discussão dos resultados, a saber, a categorização das narrativas por temas e as análises quantitativa e qualitativa dos dados.

Passo, então a análise e discussão dos resultados que serão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os dados gerados nesta pesquisa e a análise e discussão dos resultados. Primeiramente, apresento uma relação modificada de categorização de narrativas e em seguida apresento as análises e discussão dos resultados obtidos com base na revisão da literatura apresentada.

Em primeiro lugar, conforme sugerido por Leffa (2006) quanto ao delineamento do estudo de caso, os dados gerados nesta pesquisa foram categorizados a partir das histórias de experiências de ensino e aprendizagem de inglês (CLANDININ; CONNELLY, 2000), apresentadas pela participante. Para a categorização dos dados gerados, foi utilizado o modelo de categorização de narrativas de aprendizes de línguas proposto por Miccoli (2007), considerando algumas adaptações nas categorias e subcategorias para uma melhor organização dos dados. A partir dessa categorização, obteve-se uma visão ampliada do processo de aprendizagem de inglês da participante, bem como as percepções do seu desenvolvimento social e cultural ao longo desse processo. Após a categorização das narrativas foi feita uma análise quantitativa dos dados, que buscou apresentar um mapeamento das narrativas a partir das ocorrências de experiências de aprendizagem. Posteriormente foi feita uma análise qualitativa das narrativas a partir da classificação e categorização das experiências relatadas. Por fim, foi apresentado um resumo das experiências relatadas pela participante e o seu contexto de aprendizagem. A seguir, apresento as discussões e resultados das análises.

4.1. Categorização das narrativas

Com base nas interpretações e relatos da participante sobre suas experiências de ensino e aprendizagem de inglês em contexto de vulnerabilidade social, e com o objetivo de sistematizar esses relatos de experiências, foi feita uma categorização das narrativas geradas nesta pesquisa. Essa categorização de narrativas seguiu o modelo proposto por Miccoli (2007), considerando algumas alterações e adaptações para esta pesquisa. As alterações no

modelo proposto pela autora justificam-se devido a algumas categorias originais não representarem os dados gerados. Assim, algumas subcategorias foram excluídas e novas subcategorias foram criadas e adicionadas às subcategorias já existentes. Apresento a seguir, a relação modificada¹⁴ de categorias e subcategorias baseada no modelo de Miccoli (2007) e nos dados gerados nesta pesquisa.

Relação modificada de categorias de experiências de ensino/aprendizagem de inglês

1. EXPERIÊNCIAS DIRETAS

1.1. Experiências Cognitivas

Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula.

Cog. 2. Experiências de aprendizagem.

Cog. 3. Percepção do ensino.

1.2. Experiências Sociais

Soc. 1. Interação e relações interpessoais.

Soc. 2. Tensão nas relações interpessoais

Soc. 3. Experiências como estudante.

Soc. 4. Experiências como professora.

1.3. Experiências Afetivas

Afe. 1. Experiências de sentimentos.

Afe. 2. Experiências de motivação, interesse e esforço.

Afe. 3. Atitudes como professora.

2. EXPERIÊNCIAS INDIRETAS

2.1. Experiências Contextuais

Con. 1. Experiências institucionais.

Con. 2. Experiências relativas à língua estrangeira

Con. 3. Experiência do tempo.

Con. 4. Experiências de mobilidade e globalização.

2.2. Experiências Pessoais

Pes. 1. Experiências por nível socioeconômico.

Pes. 2. Experiências anteriores.

Pes. 3. Experiências de uso de inglês em práticas sociais.

Pes. 4. Histórias de vida familiar.

2.3. Experiências Conceptuais

Cpt. 1. Ensino e aprendizagem de inglês.

Cpt. 2. Aprendizagem pessoal.

2.4. Experiências Futuras

Fut. 1. Intenções

¹⁴ As subcategorias criadas ou modificadas estão indicadas em **itálico**. A relação original de categorias foi apresentada no capítulo dois (p. 11).

Como podemos observar na relação apresentada, a categorização de experiências de estudantes de inglês, proposta por Miccoli (2007), foi modificada. As modificações tiveram por objetivo a adaptação das categorias e subcategorias aos dados desta pesquisa, para que estes fossem mais bem classificados e posteriormente analisados. As duas grandes categorias foram mantidas, a saber, as *experiências diretas* que se referem às experiências em sala de aula e as *experiências indiretas* que se referem às experiências vivenciadas fora do contexto da sala de aula, mas que se refletem no processo de ensino e aprendizagem.

No primeiro grupo de *experiências diretas*, existem três categorias que se dividem em outras subcategorias. Essas três categorias foram mantidas, porém, suas subcategorias foram modificadas para uma melhor adequação aos dados. A primeira categoria, chamada *experiências cognitivas*, foi mantida por representar os relatos de experiências relacionados às abordagens de ensino e aprendizagem em sala de aula. Dentro dessa categoria, as subcategorias mantidas foram: (1) experiências nas atividades em sala de aula, (2) experiências de aprendizagem e (3) percepção do ensino. As demais – identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas; experiência de participação e de desempenho; experiências paralelas às atividades de sala de aula; e estratégias de aprendizagem – foram excluídas, por não haver dados que as representassem.

Na segunda categoria, *experiências sociais*, as subcategorias mantidas foram: (1) interação e relações interpessoais, (2) tensão nas relações interpessoais, (3) experiências como estudante e (4) experiência como professora. Essa última subcategoria foi alterada do original *experiências do professor* para *experiências como professora*, por compreendermos que nos relatos da participante não se encontra referências específicas sobre seus professores, mas sim dela mesma como professora. As subcategorias: experiências em grupos ou dinâmicas de grupo, experiências em turma, e estratégias sociais não foram incluídas nessa categorização.

A terceira categoria chamada *experiências afetivas* divide-se em três subcategorias: (1) experiências de sentimentos, (2) experiências de motivação, interesse e esforço e (3) atitudes como professora. Essa última subcategoria foi alterada do original, *atitudes do professor*, para melhor adaptação dos dados. Nessa categoria foram excluídas as subcategorias: experiências de autoestima e atitudes pessoais, e estratégias afetivas.

Depois de concluídas as adaptações da primeira categoria, a segunda grande categoria, chamada *experiências indiretas*, também passou por modificações para melhor atender aos propósitos desta pesquisa. Nesse grande grupo as categorias também foram mantidas e apenas as subcategorias foram alteradas. Na primeira categoria *experiências contextuais*, as subcategorias mantidas foram: (1) experiências institucionais, (2) experiências relativas à

Língua Estrangeira e (3) experiência do tempo. Nessa categoria foi criada uma nova subcategoria, chamada (4) *experiências de mobilidade e globalização*. Essa categoria foi criada para acomodar os relatos da participante referentes às experiências dessa natureza. Na seção seguinte, onde os dados serão apresentados e discutidos separadamente por categorias, as subcategorias serão exemplificadas e explicadas com mais detalhes. Nessa categoria, ainda foi excluída a subcategoria *experiências decorrentes da pesquisa*, que trata da interferência do pesquisador no contexto da pesquisa e também da participação da informante (MICCOLI, 2007), por considerarmos que não há, nos relatos da participante, quaisquer indícios de influência da pesquisadora e também pelo fato de a pesquisadora não ter estado presente fisicamente no contexto do ambiente pesquisado.

Na segunda categoria *experiências pessoais*, as subcategorias: (1) experiências por nível socioeconômico e (2) experiências anteriores foram mantidas e as subcategorias: experiências na vida pessoal e experiências no trabalho e no estudo foram substituídas por: (3) experiências de uso de inglês em práticas sociais e (4) histórias de vida familiar. Essas duas últimas subcategorias foram criadas para acomodar os dados em que a participante relata os momentos de uso da língua inglesa em interações sociais e sua história de vida familiar e dificuldades de natureza socioeconômica.

A terceira categoria *experiências conceituais* trata das crenças e concepções de estudantes de línguas, resultantes de outras experiências anteriores e que refletem suas expectativas quanto à aprendizagem (MICCOLI, 2007). As subcategorias mantidas nessa categoria foram: (1) ensino de inglês e (2) aprendizagem de inglês, que foram unificadas formando apenas uma subcategoria chamada *ensino e aprendizagem de inglês*, e (3) aprendizagem pessoal. A subcategoria *responsabilidade* foi excluída dessa categoria por não representar nenhum dos dados.

A última categoria pertencente ao grande grupo das experiências indiretas é a categoria de *experiências futuras*. Essa categoria refere-se aos planos futuros para aperfeiçoar ou alcançar algo relacionado à aprendizagem (MICCOLI, 2007). A única subcategoria mantida nessa categoria foi (1) intenções. As outras subcategorias: vontades, necessidades e desejos, foram excluídas devido à falta de dados que pudesse representá-las. Nas próximas seções apresento as análises quantitativa e qualitativa dos dados a partir dessa categorização apresentada.

4.2. Análise quantitativa da categorização dos dados

A partir do roteiro elaborado para a geração de dados, oito narrativas de experiências de ensino e aprendizagem de inglês em comunidade em vulnerabilidade social foram geradas. Essas narrativas são apresentadas no Anexo III. Esta seção apresenta um mapeamento dessas narrativas, que se baseia na relação modificada de categorização de experiências de ensino e aprendizagem de inglês, baseada na categorização de Miccoli (2007), como já apresentado anteriormente. Os dados referentes às ocorrências de experiências de diferentes naturezas podem ser observados no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 - Tipos de experiências relatadas

EXPERIÊNCIAS DIRETAS		EXPERIÊNCIAS INDIRETAS	
	Ocorrências nas narrativas		Ocorrências nas narrativas
Exp. Cognitivas	5	Exp. Contextuais	8
Exp. Sociais	7	Exp. Pessoais	8
Exp. Afetivas	8	Exp. Conceptuais	3
		Exp. Futuras	1

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que, do total de oito narrativas de experiências de ensino e aprendizagem de inglês em comunidade em vulnerabilidade social, foram identificados relatos de diferentes naturezas, dentre os quais, cinco foram de natureza cognitiva, pertencente ao grupo das experiências diretas. Dessas cinco ocorrências, duas referem-se às experiências nas atividades em sala de aula, outras duas referem-se às experiências de aprendizagem e uma refere-se à percepção do ensino.

Em sete das narrativas, as experiências foram de natureza social. Dessas sete ocorrências, uma refere-se às interações e relações interpessoais, outra se refere às tensões nas relações interpessoais, duas referem-se às experiências como estudante e três ocorrências referem-se às experiências como professora.

As experiências de natureza afetiva foram mencionadas oito vezes, sendo que quatro ocorrências referem-se às experiências de sentimentos, três referem-se às experiências de motivação, interesse e esforço e uma refere-se às atitudes como professora.

No grupo das experiências indiretas, em oito narrativas ocorreram experiências de natureza contextual. Dessas oito ocorrências, uma se refere às experiências institucionais, duas referem-se às experiências relativas à língua estrangeira, outras duas referem-se à experiência do tempo e três referem-se às experiências de mobilidade e globalização.

Experiências de natureza pessoal foram identificadas em oito narrativas. Quatro ocorrências referem-se às experiências por nível socioeconômico, uma ocorrência refere-se às experiências anteriores da participante, duas referem-se às experiências de uso de inglês em práticas sociais e uma refere-se às histórias de vida familiar.

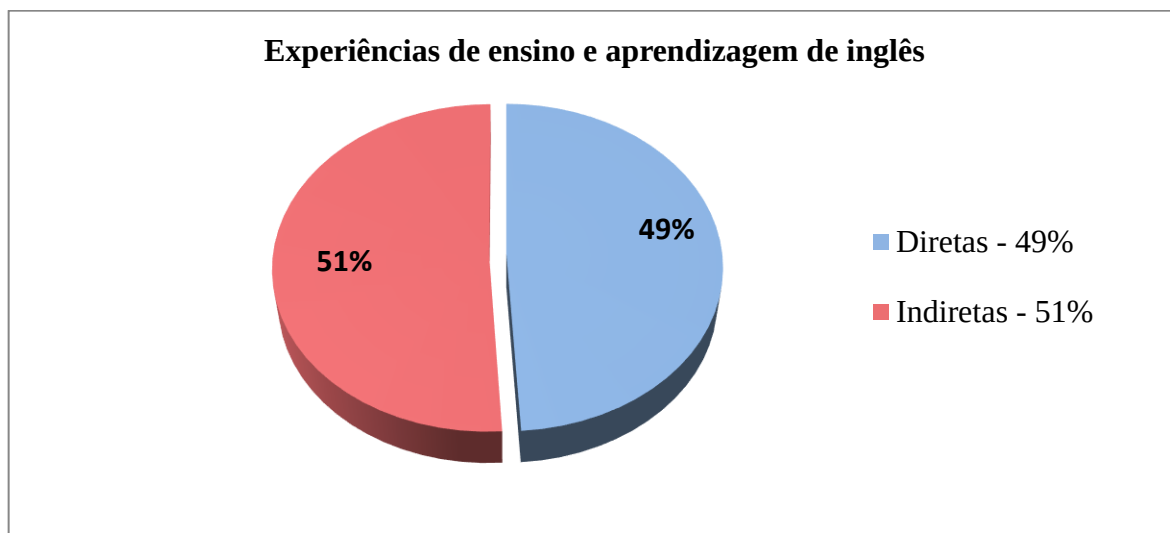
Em três narrativas foram identificadas experiências conceituais, sendo que duas referem-se ao ensino e aprendizagem de inglês e uma refere-se à aprendizagem pessoal.

Por fim, em apenas uma narrativa houve ocorrência de experiências futuras. Nessa última subcategoria pertencente ao grupo de experiências indiretas, a única ocorrência dessa natureza refere-se às intenções futuras de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que, em muitos casos, o mesmo trecho da narrativa foi classificado em duas ou mais categorias diferentes. Isso ocorreu porque nesses casos havia possibilidade de diferentes interpretações. Além disso, houve também trechos das narrativas que não foram utilizados para a categorização por não se encaixarem em nenhuma categoria e, portanto, foram descartados.

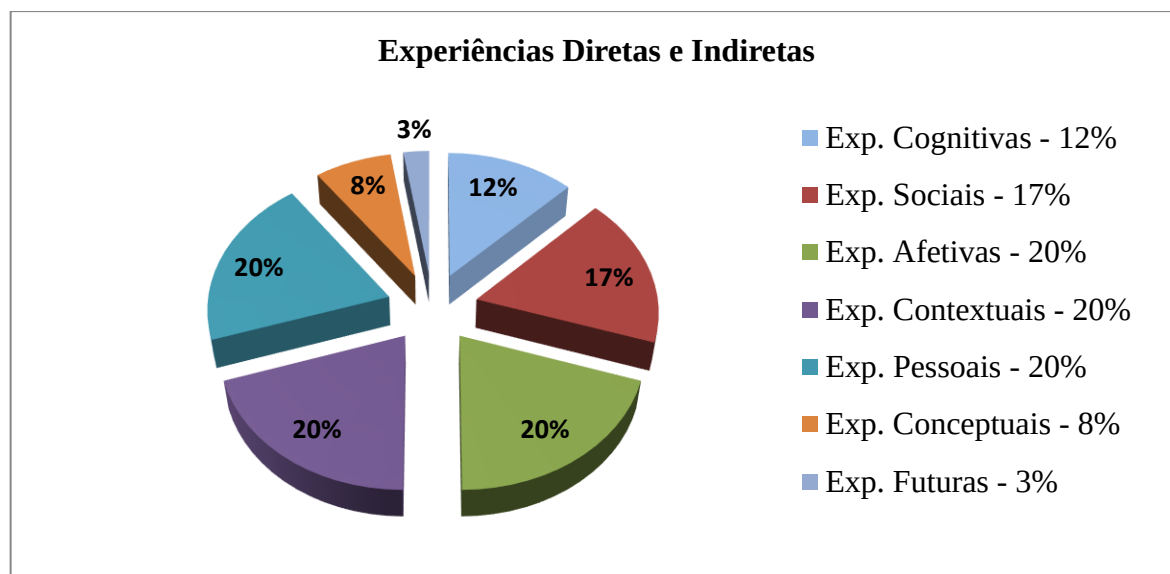
Nos gráficos a seguir estão representadas as ocorrências de experiências diretas e indiretas e suas respectivas naturezas conforme mapeamento das narrativas geradas nesta pesquisa e classificadas com base na categorização de experiências de aprendizagem.

Gráfico 10 - Mapeamento das experiências diretas e indiretas



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 11 - Mapeamento das experiências por natureza



Fonte: Elaborado pela autora

No Gráfico 10, observamos que houve uma pequena predominância de experiências indiretas sobre as diretas nos relatos de experiências de aprendizagem de inglês, pois 49% das experiências relatadas tiveram origem na sala de aula, portanto são experiências diretas, enquanto que 51% dos relatos referem-se às experiências fora da sala de aula, mas que se refletem na aprendizagem, sendo consideradas experiências indiretas.

Já no Gráfico 11, as experiências estão representadas em porcentagens, referindo-se à frequência com que essas experiências ocorreram nas narrativas da participante. Observa-se que houve um equilíbrio entre algumas categorias de experiências. Três categorias de experiências, a saber, experiências afetivas, experiências contextuais e experiências pessoais atingiram cada uma delas, um percentual de 20% de todas as experiências relatadas.

A quarta maior ocorrência de experiências foram aquelas de natureza social. Essas experiências representam 17% de frequência nos relatos. As experiências de natureza cognitiva aparecem com 12% de frequência, seguida pelas experiências conceituais com 8%. Por último, com apenas 3% de frequência, ficaram as experiências futuras.

A partir dessa análise quantitativa dos dados, observa-se que dentre as categorias de experiências *diretas* de aprendizagem de inglês, predominam as experiências de natureza afetiva. Nesse grupo, estão as experiências de sentimentos, motivações, interesse, esforço e atitudes como professora. Dentre as categorias de experiências *indiretas*, predominam as experiências de natureza contextual e pessoal. No grupo de experiências contextuais, estão as experiências institucionais nos níveis micro (o lugar) e macro (o status da língua), as

experiências relativas à língua estrangeira, o tempo (hora-aula) disposto para a aprendizagem e as experiências de mobilidade e globalização. Já no grupo de experiências pessoais, estão as experiências por nível socioeconômico, as histórias de vida familiar, as experiências de uso de inglês em práticas sociais e outras experiências vivenciadas anteriormente. A próxima seção traz uma análise qualitativa dessas categorias.

4.3. Análise qualitativa da categorização dos dados

Esta seção apresenta a análise qualitativa das narrativas a partir da classificação dos dados conforme a relação modificada de categorização de experiências de aprendizagem de inglês, apresentada anteriormente. A análise a seguir traz excertos extraídos das narrativas da participante, que exemplificam cada subcategoria.¹⁵ Ressaltamos que os excertos aqui apresentados foram ligeiramente corrigidos em relação a problemas relacionados ao uso da língua padrão. Lembramos, porém, que nos trechos onde houve uma fragmentação da narrativa, para melhor cumprir os propósitos dessa análise, informações de contextualização são apresentadas entre colchetes.

4.3.1. Experiências Diretas

Segundo Miccoli (2007) as *experiências diretas* referem-se aos relatos de experiências que tem origem na sala de aula. Essas experiências são de natureza “cognitiva, social e afetiva” (Ibid. p. 202). Dentro do grupo de experiências diretas, os dados foram organizados a partir de três categorias: experiências cognitivas; experiências sociais e experiências afetivas. Essas três categorias subdividem-se em outras subcategorias, como veremos a seguir.

4.3.1.1. Experiências Cognitivas

As experiências de natureza cognitiva estão relacionadas ao processo de aprendizagem, e isso inclui a percepção do aluno sobre o seu próprio processo de “aprender, entender e adquirir conhecimentos” (MICCOLI, 2007, p. 202). Nessa categoria estão

¹⁵ Cada excerto será identificado pela letra N (denotando Narrativa) seguida do número correspondente à narrativa em que o excerto aparece.

incluídas as seguintes subcategorias: a) experiências nas atividades em sala de aula; b) experiências de aprendizagem e c) percepção do ensino.

a. Cog. Experiências nas atividades em sala de aula

Esta subcategoria trata dos relatos de percepções sobre a aprendizagem de inglês através de atividades em sala de aula. Embora os relatos da participante não contemplem especificamente uma ou mais atividades, nota-se nos excertos a seguir a percepção da participante quanto ao tipo de atividade executada em sala de aula e as habilidades priorizadas por seus professores durante o Ensino Fundamental e médio na escola pública.

N2: [No Ensino Fundamental] *Não fazíamos nenhuma atividade relacionada à prática oral. Era somente a apresentação de conteúdo e exercícios.*

N2: [No Ensino Médio] *Eles trabalhavam a habilidade oral com mais frequência, diversificaram as atividades e daí comecei a me interessar mais pela matéria.*

Nos excertos apresentados, a participante descreve o tipo de atividade que lhe era proposto em sala de aula durante o Ensino Fundamental e Médio. No primeiro excerto, a participante demonstra um grande desapontamento devido as atividades propostas por seus professores terem sido apenas de escrita e não contemplarem a habilidade oral. Diferentemente do primeiro relato, no segundo excerto a participante demonstra empolgação e maior interesse na aprendizagem devido ao fato de que seus professores passaram a utilizar abordagens diversificadas e a habilidade oral com mais frequência nas aulas. Essa perspectiva da participante, quanto à habilidade linguística trabalhada ou não por seus professores em sala de aula, reforça um dos argumentos apresentados em Lima (2011) por aprendizes de línguas, que atribuem o fracasso do ensino de inglês na escola pública à falta de atividades que contemplem certas habilidades como ouvir e falar em inglês.

b. Cog. Experiências de aprendizagem

Nesta subcategoria estão os relatos que se referem às percepções da participante sobre o seu processo de aprendizagem de inglês e a sua compreensão sobre a língua. Nos excertos a seguir a participante ressalta a aprendizagem da habilidade oral do inglês durante as aulas no projeto social e suas percepções e conhecimentos adquiridos sobre a língua durante o período da faculdade.

N3: [No projeto social] O curso me ajudou a expandir minha habilidade oral juntamente com a necessidade de comunicação.

N5: Quando eu comecei a faculdade, eu achava que já sabia muito, mas a cada disciplina eu me surpreendia com o quanto eu aprendia! Um outro momento importante foi durante a realização da minha monografia de conclusão de curso. Comecei a ver a língua de outra maneira e percebi a grande quantidade de conhecimento que a universidade me proporcionou!

No primeiro excerto a participante ressalta mais uma vez a importância da aprendizagem oral da língua e como essa aprendizagem contribuiu para suprir sua necessidade de comunicação naquele momento. Essa necessidade de se comunicar em inglês se deve ao fato de a participante ter, na época, contato com estrangeiros para quem ela trabalhava, conforme relatado em outras narrativas. Já no segundo excerto, ela afirma ter aprendido muito durante a faculdade e que essa aprendizagem mudou e/ou trouxe novos conceitos e a fez perceber a língua de uma forma diferente.

c. Cog. Percepção do ensino

Esta subcategoria trata das percepções da participante sobre o ensino na sala de aula. Segundo Miccoli (2007), experiências dessa natureza podem ser boas ou ruins, podem ser críticas ou elogios sobre uma abordagem utilizada pelo professor.

N2: Minha experiência de aprendizagem de inglês no ensino regular não foi muito boa no ensino fundamental, mas o médio foi melhor. A professora não entendia o conteúdo e nem era formada na área. [...] A professora não sabia pronunciar as palavras e precisava do auxílio do livro para poder copiar o assunto no quadro. Não aprendi praticamente nada no ensino fundamental. No ensino médio, os professores tinham formação acadêmica em inglês, por isso o ensino era melhor.

No excerto acima, a participante critica o ensino de inglês recebido na educação regular. Ela alega não ter aprendido nada devido a seus professores do Ensino Fundamental não terem uma formação adequada para ensinar uma língua estrangeira. Essa afirmação parte das percepções da participante hoje enquanto professora de inglês, sobre a proficiência linguística dos seus professores e o uso da língua alvo em sala de aula durante seu período de Ensino Fundamental em escola pública. No excerto acima, a participante aponta a falha ou a não proficiência de alguns de seus professores, percebida pela falta de domínio de conteúdo, pronúncia incorreta de palavras e insegurança na escrita. Quanto às aulas no Ensino Médio, segundo a participante, seus professores eram mais capacitados para ensinar por terem uma formação acadêmica em inglês e provavelmente uma melhor proficiência na língua alvo.

4.3.1.2. Experiências Sociais

As experiências de natureza social referem-se às relações de interação entre alunos e alunos e professores. Nesta categoria os temas que subdividem as experiências nesse contexto são: a) interação e relações interpessoais; b) tensão nas relações interpessoais; c) experiências como estudante e d) experiências como professora.

a. Soc. Interação e relação interpessoais

Esta subcategoria trata dos relatos da participante que se referem às relações interpessoais vivenciadas no processo de aprendizagem de inglês, seja entre colegas aprendizes ou entre alunos e professores.

N5: [Na faculdade] *Todos os professores me incentivaram a ir [ao exterior] e me ajudaram com as disciplinas que seriam perdidas.*

Nesse excerto, a participante demonstra ter desenvolvido um bom relacionamento com seus professores na faculdade e afirma que, quando precisou se ausentar das disciplinas para vivenciar uma experiência no exterior, seus professores foram solícitos em ajudá-la com os conteúdos que seriam perdidos e também a incentivaram a viver esse momento de novas experiências e aprendizagens.

b. Soc. Tensão nas relações interpessoais

Semelhantemente à subcategoria anterior, que trata das relações interpessoais, nesta subcategoria estão os relatos que se referem aos conflitos, exposições ou experiências negativas no ambiente da sala de aula, como vemos no excerto a seguir.

N3: Lembro que algumas vezes os professores me pediam pra falar menos na sala [devido à empolgação] porque eu incomodava os outros alunos.

No excerto acima a participante expressa um constrangimento vivido em sala de aula devido a sua empolgação em estar aprendendo a falar em inglês. Essa empolgação provavelmente a levava a querer participar com mais intensidade do que os outros alunos. Isso pode ter sido interpretado por seus professores como um incômodo aos outros alunos ou talvez o fato de os professores pedirem para ela falar menos era apenas uma medida para que os outros alunos também tivessem oportunidade de participar.

c. Soc. Experiências como estudante

Esta subcategoria refere-se às percepções da participante sobre si mesma como estudante de inglês e o contexto da sala de aula.

N3: Comecei a estudar no... [nome da instituição social] (uma ONG que oferece cursos para a comunidade por um valor bem acessível) aos 13 anos e daí não parei mais de falar.

N5: Quando eu comecei a faculdade, eu achava que já sabia muito, mas a cada disciplina eu me surpreendia com o quanto eu aprendia!

Nesses dois excertos a participante expressa como a condição de estudante, ora de inglês no primeiro trecho e no segundo estudante de Letras, proporcionou-lhe uma mudança de perspectiva e a aquisição de novos conhecimentos.

d. Soc. Experiências como professora

Nesta subcategoria, incluem-se os relatos que se referem às experiências e as percepções da participante como professora.

N1: Aos 15 anos comecei a dar aulas de inglês, na mesma ONG onde havia aprendido [projeto social já mencionado anteriormente]. Ganhei vários concursos internacionais para professores de Inglês. Ano passado comecei a ministrar aula na universidade [nome da universidade federal] como professora auxiliar.

N4: Como eu sempre gostei de inglês e já estava lecionando antes mesmo de terminar o ensino médio. Logo que conclui, me inscrevi no vestibular para concorrer a uma vaga para Letras - inglês.

N6: Eu ensino inglês na mesma ONG onde estudei inglês. No momento tenho 7 turmas. Trabalho com adolescentes de 15 anos a pessoas de 55 anos. A grande maioria é baixa renda, pessoas da nossa comunidade. [...] A grande maioria dos alunos são esforçados e dedicados.

Nos excertos acima, percebemos o contentamento da participante em ser uma professora e poder lecionar inglês para outras pessoas, principalmente pessoas da própria comunidade que, assim como ela, não teriam condições financeiras de custear um curso de inglês em uma escola particular. Ela também deixa clara sua satisfação consigo mesma, por ter alcançado alguns feitos pessoais como: ter começado a lecionar cedo, ter aprendido rápido, ter conquistado alguns prêmios em concursos para professores de inglês em nível internacional, ter conseguido uma vaga para professor auxiliar em uma universidade federal, demonstrando o reconhecimento por seus esforços. No último excerto, ela também expressa satisfação em lecionar no mesmo local onde ela aprendeu. Ainda nesse trecho, ela descreve suas turmas e o perfil dos seus alunos.

4.3.1.3. Experiências Afetivas

Esta categoria trata dos relatos que se referem aos sentimentos e expressões afetivas relacionadas ao processo de aprendizagem. Esta é a última das categorias pertencentes ao grupo das experiências diretas. Os temas que subdividem esta categoria são: a) experiências de sentimentos; b) experiências de motivação, interesse e esforço e c) atitudes como professora.

a. Afe. Experiências de sentimentos

Nesta subcategoria estão incluídas as experiências de natureza emocional relacionadas ao processo de aprendizagem. Essas experiências são percebidas nos relatos que expressam momentos de felicidade, empolgação, expectativa, desejos e outros.

N1: Aprendi inglês bem rápido. Aos 15 anos comecei a dar aulas de inglês, na mesma ONG onde havia aprendido. Isto mudou minha vida!

N1: [...] passei no vestibular e ganhei uma bolsa para estudar Letras Língua Inglesa na [nome da Universidade]. Fiquei muito Feliz. Em 2012 consegui uma bolsa para fazer um intercâmbio na Inglaterra por 2 semanas. Foi um sonho que se tornou realidade.

N3: [No projeto social] Fiquei tão empolgada em aprender que dentro de 2 anos estudando na escola me tornei uma das professoras.

N4: Como eu sempre gostei de inglês e já estava lecionando antes mesmo de terminar o ensino médio. Logo que conclui, me inscrevi no vestibular para concorrer a uma vaga para Letras – inglês. [...] estava determinada a dobrar minhas horas de trabalho para poder pagar uma faculdade particular para cursar o curso dos meus sonhos. [Depois que entrou na Faculdade] Daí em diante foi só festa!!!!

Nesses excertos percebemos os sentimentos de autoestima, felicidade, autorrealização, empolgação, determinação e percepção de mudança de vida. Todos esses sentimentos expressados nos relatos da participante estão relacionados à aprendizagem de inglês e ao seu ingresso na faculdade.

b. Afe. Experiências de motivação, interesse e esforço

Esta subcategoria inclui os relatos que se referem à motivação e interesse pessoal da participante na sua própria aprendizagem ou interesse e motivação pela a aprendizagem de seus alunos.

N3: Fiquei tão empolgada em aprender que dentro de 2 anos estudando na escola me tornei uma das professoras.

N4: Estudei muito para passar [no vestibular]. Após a prova pensei que não iria conseguir e estava determinada a dobrar minhas horas de trabalho para poder pagar uma faculdade particular para cursar o curso dos meus sonhos.

N7: *Um dos momentos mais importantes foi quando vi meus alunos tendo suas vidas mudadas através da aprendizagem de inglês.*

No primeiro excerto, a participante mais uma vez expressa seu interesse em aprender e como isso a levou a aprender rápido. O esforço e a determinação em alcançar seus objetivos também são pontuados pela participante. No último excerto, ela expressa seu contentamento em ver, também, seus alunos alcançando seus objetivos através da aprendizagem de inglês.

c. Afe. Atitudes como professora

Esta subcategoria se refere aos relatos de sentimentos da participante como professora e sua relação com seus alunos e a aprendizagem deles.

N7: *Tive vários alunos ganhando bolsas de estudo para vários lugares do mundo. Fiquei muito orgulhosa porque, da mesma forma que o inglês mudou minha vida, também estava mudando a vida deles.*

Nesse excerto, a participante demonstra estar orgulhosa das realizações e conquistas de seus alunos a partir da aprendizagem de inglês. Além disso, ela expressa sua convicção de que a aprendizagem de inglês mudou sua própria vida e que agora estava mudando a vida de seus alunos.

4.3.2. Experiências Indiretas

Este é o segundo grupo de categorias de experiências proposta por Miccoli (2007), chamada de *experiências indiretas*. Para a autora essa categoria refere-se aos relatos de experiências que têm origem fora da sala de aula. Essas experiências são de natureza “contextual, pessoal, conceptual ou futura” (Ibid. p. 202). No grupo das *experiências indiretas* estão as categorias: experiências contextuais; experiências pessoais; experiências conceptuais e experiências futuras. Semelhantemente ao grupo anterior, as categorias desse grupo também se subdividem em diferentes temas, como veremos a seguir.

4.3.2.1. Experiências Contextuais

Esta categoria trata dos relatos que se referem ao contexto onde a aprendizagem acontece. De acordo com a listagem original de Miccoli (2007), esta categoria abrange dois níveis contextuais, o nível micro (a instituição) que trata dos “fatores institucionais que influenciam o estudante e sua aprendizagem” (Ibid. p. 212) e o nível macro (o status da língua inglesa no Brasil) que trata da “especificidade do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil” (Ibid. p. 212). Nesta categoria estão incluídos os seguintes temas: a) experiências institucionais; b) experiências relativas à língua estrangeira; c) experiência do tempo e d) experiências de mobilidade e globalização. Essa última subcategoria foi criada para representar os dados encontrados nesta pesquisa.

a. Con. Experiências institucionais

Nesta subcategoria estão os relatos referentes à instituição onde ocorre a aprendizagem e os fatores físicos e/ou administrativos que fazem parte dela e que influenciam direta ou indiretamente o processo de ensino e aprendizagem. No excerto abaixo, a participante fala do contexto onde ocorreu sua aprendizagem:

N6: A escola [ONG] é de porte pequeno ainda. Tem apenas 5 salas de inglês que são divididas em horários diferentes. A escola depende de doações para se manter. Por isso tem algumas pessoas que ajudam com doações [...]. As salas são climatizadas e cada turma tem entre 15 a 20 alunos. A escola tem projetores instalados em cada sala e um computador mais um sistema de áudio e home theater.

No excerto acima, a participante descreve o ambiente da sala de aula, o número de salas, os equipamentos e recursos audiovisuais disponíveis na instituição. Além disso, relata a condição socioeconômica da escola, que pelo relato entende-se que a instituição conta com ajuda de doações para manter-se na comunidade.

b. Con. Experiências relativas à língua estrangeira

Nesta subcategoria, como dito anteriormente, os relatos referem-se ao status da língua inglesa no Brasil e/ou ao valor agregado a aprendizagem de inglês na atualidade e a relação dessa aprendizagem com o ingresso no ensino superior e outras possibilidades provenientes dessa relação.

N4: Tive muito incentivo por parte dos meus amigos e patrões para ingressar no nível superior e como inglês já era minha área de atuação, eu já sabia o que eu queria. Estudei muito para passar [no vestibular].

N5: Um dos momentos mais importantes foi quando eu ganhei um concurso para estudar 2 semanas no exterior quando eu estava apenas no 1º semestre da faculdade.

No primeiro excerto acima, a participante expressa uma relação da aprendizagem de inglês com o seu ingresso na faculdade e como isso representava um direcionamento facilmente percebido por ela e pelas pessoas ao seu redor. No segundo excerto, a participante ressalta seu contentamento e surpresa em ser beneficiada com uma viagem para fora do seu país, estando apenas no primeiro semestre da faculdade.

c. Con. Experiência do tempo

Esta subcategoria trata dos relatos referentes ao tempo, o que, segundo Miccoli (2007), são relatos comuns nas experiências de estudantes de línguas. Ainda segundo a autora, “o tempo regula a atividade na sala de aula, sendo uma variável externa a ela que influencia tanto a prática de ensino do professor como a qualidade da aprendizagem do estudante” (Ibid. p. 214).

N2: [no Ensino Fundamental] A carga horária de inglês era de apenas 1 hora e meia por semana.

N6: [na ONG] Eles [meus alunos] têm duas aulas por semana de 1 hora e meia cada em dias intercalados.

Nos dois excertos acima a participante menciona a duração das aulas de inglês, sendo que no primeiro relato a participante refere-se às aulas que ela teve na escola pública durante o Ensino Fundamental e expressa sua insatisfação por ter sido apenas 1 hora e meia por

semana, ou seja, duas aulas da grade curricular. Porém, no segundo excerto a participante já expressa certa conformidade com o tempo disposto às aulas para seus alunos, que são duas aulas com duração de 1 hora e meia cada, ou seja, seus alunos têm o dobro de tempo de aulas de inglês que ela teve na escola pública.

d. Con. Experiências de mobilidade e globalização

Esta subcategoria foi criada e incorporada à relação de categorias de experiências de ensino e aprendizagem de inglês para representar os relatos da participante que contemplam as experiências dessa natureza. Segundo Petri e Weber (2006), a globalização é um acontecimento amplo e, pela rapidez dos avanços tecnológicos, esse fenômeno tem afetado diferentes setores da sociedade e rompido diversos limites imaginados. Mattos (2011) também ressalta que, pela influência da globalização e o acesso às tecnologias, “a presença de culturas diferentes em nosso próprio país e em nossa própria comunidade também fica cada vez mais evidente” (p. 33). Nos excertos abaixo, a participante menciona suas experiências relativas à mobilidade e globalização:

N1: Quando eu tinha 11 anos comecei a frequentar uma igreja que tinha perto da minha casa e conheci vários missionários norte americanos...

N1: Em 2012 consegui uma bolsa para fazer um intercâmbio na Inglaterra por 2 semanas. [...] Esta bolsa foi o primeiro prêmio de vários outros que ganhei depois. Ganhei vários concursos internacionais para professores de Inglês.

N3: A minha experiência de aprendizagem aconteceu principalmente através do convívio com falantes nativos da língua. Trabalhei como Babá para famílias norte americanas dos meus 12 aos 16 anos.

Nos excertos acima, a participante relata suas experiências com a globalização e sua característica de aproximação de culturas ao relatar seu convívio com norte-americanos residentes na sua comunidade. Além disso, relata sua experiência de mobilidade ao viajar para fora do país por ter sido contemplada com uma bolsa de estudos no exterior e por ter ganhado outros prêmios provenientes de concursos disponibilizados na ampla rede mundial e acessíveis a qualquer pessoa que dispõem de um dispositivo com acesso à internet e conhecimento da língua inglesa. Tais experiências, tanto as relações da participante com outras culturas quanto os prêmios que recebeu, podem ser consideradas experiências de

globalização e mobilidade por estarem relacionadas aos processos de globalização atuais conforme mencionado acima.

4.3.2.2. Experiências Pessoais

Seguindo o modelo proposto por Miccoli (2007), esta categoria trata das experiências pessoais de diferentes naturezas, que estão organizadas por subcategorias do tipo: a) experiências por nível socioeconômico; b) experiências anteriores; c) experiência de uso da língua em práticas sociais e d) histórias de vida familiar. Essas duas últimas subcategorias foram criadas e adicionadas à relação de categorias para comportar os relatos de experiências gerados nesta pesquisa.

a. Pes. Experiências por nível socioeconômico

Nesta subcategoria estão os relatos que se referem à relação entre o nível socioeconômico e o processo de aprendizagem (MICCOLI, 2007) da participante, como vemos a seguir:

N1: Como meu pai e minha mãe trabalhavam na roça, nós vivíamos mudando de uma comunidade para a outra. Por isso, era difícil se manter nos estudos.

N1: Eu comecei a trabalhar como baba aos 12 anos e aos 13 me matriculei em uma ONG onde eles ensinavam inglês.

N2: Eu sempre estudei em escolas públicas e o primeiro contato que tive com a língua foi na 5ª. série [6º. Ano].

N6: [no projeto social] Os alunos de baixa renda pagam 60 reais por mês e os outros 100 reais. O material é emprestado para os alunos por isso não pagam nada pelo material.

Nos três primeiros relatos acima, a participante expõe a condição socioeconômica de sua família no período da sua infância e como essa condição dificultava sua permanência na escola e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sua aprendizagem. Os relatos também revelam a necessidade financeira da família, o que levou a participante a começar a trabalhar ainda criança. Além disso, quando a participante diz “*eu sempre estudei em escolas públicas*”, revela um sentimento de desigualdade e/ou de ter sido desfavorecida devido a essa condição.

No último excerto, a participante refere-se à condição socioeconômica de seus alunos e da comunidade que é atendida pela ONG onde ela trabalha.

b. Pes. Experiências anteriores.

Conforme Miccoli (2007), os relatos nesta subcategoria referem-se a “experiências de aprendizagem de diferentes tipos e à forma pela qual elas influenciam o processo de aprendizagem” (p. 214), como vemos no excerto a seguir:

N3: A minha experiência de aprendizagem aconteceu principalmente através do convívio com falantes nativos da língua. Trabalhei como Babá para famílias norte americanas dos meus 12 aos 16 anos. Por causa do convívio, desde cedo eu comecei a entender inglês.

Nesse excerto, a participante atribui parte da sua aprendizagem de inglês à convivência com estrangeiros falantes nativos da língua alvo. Percebe-se que a experiência prévia de contato com a língua na forma de interação comunicativa oral, contribuiu positivamente para todo o processo de aprendizagem de inglês da participante.

c. Pes. Experiência de uso da língua em práticas sociais

Esta subcategoria foi criada para representar os relatos de experiências da participante quanto ao uso da língua inglesa em interações sociais, extra sala de aula, e que fazem parte das experiências pessoais de aprendizagem.

N3: Até os 14 anos eu entendia muita coisa [em inglês], mas não sabia falar. Até que me deparei com situações em que era necessário falar e não tive escolha senão tentar.

N8: Uma das minhas experiências mais legais do processo foi quando eu estava com alguns grupos de norte americanos e não havia intérpretes por perto e eu tive que fazer a interpretação. Me assustei porque eu não sabia que não conseguia fazer isso até aquele momento. Então eles me chamaram para traduzir. Essa experiência foi marcante para mim.

Nos excertos acima percebemos que durante o processo de aprendizagem, a participante foi confrontada e instigada a falar em inglês em situações de necessidade de comunicação oral e, não tendo alternativa, ela cumpriu a tarefa, como ela mesma diz na

narrativa 3 “*não tive escolha senão tentar*” e na narrativa 8 “*não havia intérpretes por perto e eu tive que fazer a interpretação*”. Além disso, no segundo excerto, a participante expressa surpresa ao se perceber em uma situação em que lhe era exigido um nível mais avançado de proficiência e que, até aquele momento específico, ela não tinha certeza se possuía ou não tal habilidade. No entanto, pelo excerto, percebe-se que ela obteve sucesso na tarefa executada.

d. Pes. Histórias de vida familiar

Esta também é uma nova subcategoria criada e agrupada à categoria de experiências pessoais para representar os dados relatados pela participante que se referem a sua história de vida e ao contexto familiar em que ela cresceu, conforme vemos no excerto abaixo.

N1: Eu nasci em uma cidade do interior do [nome do lugar], meu pai era trabalhador braçal e minha mãe também trabalhava na roça.... Não tínhamos lugar fixo de moradia. Como meu pai e minha mãe trabalhavam na roça, nós vivíamos mudando de uma comunidade para a outra. Por isso, era difícil se manter nos estudos. Meu pai era alcoólatra, e isso trazia muitos problemas para minha família. Não tínhamos nenhuma condição financeira. Muitas vezes dependíamos de outras pessoas para nos alimentarmos. Aos 7 anos nós mudamos para a cidade. Eu comecei a estudar na época. Aos 10 anos comecei a trabalhar em casa de famílias como empregada doméstica para ajudar minha mãe nas despesas da casa, já que meu pai não ajudava por conta do vício. [...] Aos 18 anos eu engravidei e me casei.

No excerto acima, a participante relata a dura realidade de sua infância, marcada por traumas de vícios, falta de moradia e alimentação, trabalho infantil e outras dificuldades familiares. Essa ainda é uma realidade muito comum a várias famílias brasileiras, como por exemplo, diversas famílias residentes nas regiões Norte e Nordeste do Brasil vivem em extrema pobreza e vulnerabilidade social (SOARES, 2016).

4.3.2.3. Experiências Conceptuais

Nesta categoria estão agrupados os relatos de experiências que se referem às concepções e expectativas da participante relacionadas ao ensino e aprendizagem de inglês que são resultantes de outras experiências que a participante já tenha tido (MICCOLI, 2007). As subcategorias escolhidas para representarem os dados dessa natureza são: a) ensino de inglês e b) aprendizagem de inglês, que nesta categorização foram unificadas, tornando-se

uma única subcategoria: *ensino e aprendizagem de inglês*. A segunda subcategoria escolhida foi *aprendizagem pessoal*.

a. Cpt. Ensino e aprendizagem de inglês.

Nesta subcategoria estão os relatos que se referem às concepções ou crenças da participante sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês.

N1: Aprendi inglês bem rápido. Aos 15 anos comecei a dar aulas de inglês, na mesma ONG onde havia aprendido.

N3: A oportunidade de conviver com falantes nativos e a escola me proporcionaram um ensino rápido e eficaz.

Nesses excertos, a participante ressalta a rapidez com que ela aprendeu a falar em inglês e atribui essa rapidez e eficácia no ensino e aprendizagem ao convívio com falantes nativos da língua e ao projeto social (ONG) que lhe proporcionou o ensino da língua. Nos relatos anteriores a participante deixa claro que seu contato com a língua inglesa iniciou na escola pública durante os ensinos fundamental e médio, mas não parece reconhecer que tenha ocorrido aprendizagem em nenhum desses períodos. Isso reforça uma crença de muitos estudantes de inglês no Brasil de que não se aprende inglês na escola pública, tema amplamente discutido por Lima (2011).

b. Cpt. Aprendizagem pessoal.

Esta subcategoria representa os relatos que se referem à percepção da participante sobre o seu próprio processo de aprendizagem (MICCOLI, 2007) e acrescento ainda que esses relatos também representam a consciência crítica e percepção de uma maturidade adquirida ao longo das experiências vivenciadas.

N5: Aprendi muito durante a viagem [ao exterior], mas quando voltei eu percebi o quanto era preciso fazer para melhorar o nosso sistema de ensino. Durante a faculdade aprendi a ver a necessidade da comunidade e trabalhar em cima disso para uma melhoria.

No excerto acima, percebemos a compreensão da participante sobre a profundidade da aprendizagem adquirida. Ela ressalta o quanto a experiência de viajar para outro país e as

experiências vivenciadas, em um contexto diferente do que ela estava inserida, foi importante para seu amadurecimento. Ela também reconhece o papel que a faculdade teve no seu processo de crescimento e percepção da realidade a seu redor.

4.3.2.4. Experiências Futuras

Conforme a categorização de Miccoli (2007), esta é a última categoria pertencente às experiências indiretas e refere-se aos relatos sobre planejamentos futuros. Segundo a autora, esses planos futuros podem ser de natureza cognitiva, social ou afetiva, mas indicam que algo precisa ser melhorado e/ou mais bem trabalhado. Na categorização original, a autora subdivide essa categoria em intenções, vontades, necessidades e desejos. Porém, nessa categorização a única subcategoria utilizada será a primeira, *intenções*. As outras subcategorias não representam os dados gerados.

a. Fut. Intenções

Esta subcategoria refere-se aos planos de ação, mencionados pela participante, que poderão contribuir com o ensino e a aprendizagem de inglês em comunidades em vulnerabilidade social para alunos de baixa renda.

N5: Durante a faculdade aprendi a ver a necessidade da comunidade e trabalhar em cima disso para uma melhoria. Não falo de algo simbólico, mas algo prático. Desenvolver projetos, criar material, oferecer cursos, e acima de tudo oferecer oportunidades. As oportunidades geram mudanças.

Nesse excerto, a participante demonstra sua preocupação com o desenvolvimento da comunidade e ressalta a importância de se oferecer oportunidades de aprendizagem, como novos cursos e o próprio curso de inglês de forma acessível à população menos favorecida. No trecho acima, ela enfatiza a necessidade de uma ação prática e não simbólica e distante da realidade dos alunos. Essas ações práticas se exemplificam nas intenções da participante em criar materiais de ensino, desenvolver projetos sociais de inclusão através do oferecimento de cursos que resultem em oportunidades de desenvolvimento social, cultural e econômico.

4.4. Sobre a participante, suas experiências de aprendizagem de inglês e o contexto social

Nos excertos apresentados neste capítulo, a participante conta sua história de vida. Ela relata sua vida quando criança, juntamente com seus pais. Ela descreve um pouco sobre a dificuldade socioeconômica da família e relata terem passado fome e dependido de ajuda das pessoas para poderem se alimentar. Além disso, fala sobre o lar conturbado devido ao alcoolismo do pai e acrescenta que começou a trabalhar aos 10 anos de idade, como empregada doméstica.

Quanto ao processo de aprendizagem de inglês e vida escolar no geral, a participante conta ter começado a frequentar a escola quando a família mudou-se para a cidade e acrescenta que começou a estudar inglês aos 13 anos em uma ONG do bairro. Conta ainda que, por meio da convivência com falantes nativos de inglês para quem ela trabalhava como babá, ela aprendeu inglês bem rápido.

Nas demais narrativas, conforme pode ser visto no Anexo III deste trabalho, a participante também ressalta que aprendeu muito durante uma viagem que fez para fora do país, em decorrência de um intercâmbio conquistado por meio de um concurso internacional. Ela ainda comenta sobre a ineficiência da escola pública em ensinar inglês e diz que sua aprendizagem de inglês no Ensino Fundamental foi muito ruim e que no Ensino Médio foi um pouco melhor devido ao fato de que seus professores tinham formação acadêmica em inglês. Além disso, ela conta como ingressou na faculdade e fala um pouco sobre sua jornada acadêmica.

Sobre ensino de inglês, ela relata o local onde atualmente dá aulas de inglês, que é o mesmo local onde ela aprendeu. Além disso, fala sobre o perfil de seus alunos (15-55 anos e maioria de baixa renda). A participante também fala sobre o material didático utilizado, que é emprestado aos alunos. Ela deixa claro seu contentamento em ver seus alunos aprendendo e, como ela mesma diz, “tendo suas vidas transformadas” (N7). Ela também relata que, no último ano de graduação, passou a lecionar na universidade como professora auxiliar de língua inglesa.

Por fim, ela ressalta suas intenções em contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade, criando oportunidades de cursos e desenvolvendo materiais que possam ajudar no ensino e aprendizagem de inglês, principalmente, para aqueles em vulnerabilidade social que, devido a suas condições socioeconômicas, não podem arcar com os custos de um curso de inglês em uma escola particular.

4.5. Conclusão

Este capítulo dedicou-se a apresentar os resultados obtidos a partir dos dados gerados nesta pesquisa, assim como as discussões sobre eles.

Primeiramente, a partir do modelo de categorização de experiências de aprendizagem de inglês proposto por Miccoli (2007), foi apresentada uma relação modificada de categorias de experiências de ensino e aprendizagem de inglês, que teve como objetivo a sistematização dos relatos de experiências de aprendizagem gerados nesta pesquisa. As modificações e adaptações realizadas no modelo original foram apresentadas e justificadas para melhor comportar os dados.

Em seguida, com base na relação de categorias de experiências de aprendizagem, foi apresentada uma análise quantitativa dos dados. Nesta análise os dados foram agrupados e quantificados por categorias. Após essa quantificação, os dados foram apresentados em porcentagens, através de gráficos, indicando a frequência em que as categorias de experiências ocorreram nos relatos da participante.

Além disso, foi também apresentada uma análise qualitativa dos dados. Nesta última análise os dados foram apresentados através de excertos das narrativas, organizados e classificados por categorias e subcategorias com base na relação modificada de categorias de experiências.

Por fim, foi feito um pequeno resumo das experiências de aprendizagem de inglês da participante, sua história de vida e contexto social, baseados nos dados gerados e apresentados neste trabalho.

A seguir, apresento as conclusões desta pesquisa, assim como suas implicações e sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou conhecer, através de narrativas, as experiências de ensino e aprendizagem de inglês de uma professora em situação de vulnerabilidade social. Assim, o objetivo geral deste trabalho foi conhecer a história de vida dessa professora, seu processo de aprendizagem e ensino de inglês em comunidade em vulnerabilidade social e as possíveis implicações dessa aprendizagem para o seu desenvolvimento social, cultural e econômico.

No capítulo introdutório deste trabalho apresento minhas motivações, como professora-pesquisadora, para a temática apresentada nesta pesquisa, ou seja, o ensino de inglês em comunidades em vulnerabilidade social. Além disso, apresento a justificativa para a pesquisa, os objetivos a serem alcançados e a organização desta dissertação.

No capítulo 2, apresento a revisão da literatura, abordando os temas relevantes para a análise dos dados e as discussões levantadas neste trabalho. Em primeiro lugar, apresento algumas pesquisas recentes que tratam de experiências de aprendizagem de língua estrangeira baseadas em narrativas. Em seguida, apresento as principais ideias sobre letramento e letramentos, publicadas na área de LA (Linguística Aplicada) no contexto nacional e internacional, assim como a sua relação com o ensino de inglês como prática de interação social em um mundo globalizado. Além disso, abordo as questões de globalização e suas implicações para o ensino de inglês no Brasil, incluindo discussões sobre o ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras. Por fim, apresento questões que tratam sobre a educação para a cidadania e o ensino de inglês para inclusão social de jovens em situação de vulnerabilidade social.

O capítulo 3 trata da metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, incluindo os procedimentos para a geração e a análise dos dados. Nesse capítulo, apresento questões relacionadas à pesquisa qualitativa, ao estudo de caso e à pesquisa narrativa. Para a geração de dados que pudessem colaborar com o alcance dos objetivos desta pesquisa, foi elaborado um roteiro para narrativas de experiências de ensino e aprendizagem de inglês. As narrativas geradas a partir desse roteiro constituíram os dados principais da análise realizada nesta pesquisa. Para a análise dos dados, as narrativas foram categorizadas, conforme modelo proposto por Miccoli (2007), para que, baseado nessa categorização, fosse possível ter uma

visão ampliada e ao mesmo tempo detalhada do processo de aprendizagem da participante e das condições em que essa aprendizagem se desenvolveu. Além disso, nesse capítulo está incluída a apresentação da participante e seu contexto.

No capítulo 4, apresento a análise dos dados e os resultados obtidos, juntamente com a discussão desses resultados. Primeiramente, apresento a relação modificada de categorias de aprendizagem de inglês baseada em Miccoli (2007). Em seguida, os dados são quantificados por categorias e apresentados em forma de gráficos. Além disso, os dados são apresentados separadamente por categorias e subcategorias, através de excertos das narrativas geradas. Após a apresentação de cada excerto, os dados são discutidos com base nos aspectos teóricos abordados na revisão da literatura. Por fim, apresento um breve resumo da trajetória de aprendizagem de inglês da participante e seu contexto, baseados na apresentação e análise das narrativas.

Um dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa foi conhecer o processo de ensino e aprendizagem de inglês de uma professora em situação de vulnerabilidade social e suas histórias de vida. Esse objetivo foi alcançado através da categorização das narrativas de experiências de aprendizagem geradas nesta pesquisa. Essas narrativas descrevem o processo de ensino e aprendizagem de inglês da participante, assim como o contexto físico e social em que essa aprendizagem se desenvolveu.

Outro objetivo proposto para esta pesquisa foi compreender o papel que o ensino de inglês pode desempenhar em comunidades em situação de vulnerabilidade social. Esse objetivo foi alcançado através da análise qualitativa dos excertos das narrativas, onde podemos perceber através dos relatos da participante, o desenvolvimento social e cultural promovido pela aprendizagem de inglês. Além disso, percebe-se o sentimento de autoestima e de inclusão social associado à aprendizagem de uma língua estrangeira, temática amplamente discutida nas OCEM (BRASIL, 2006).

O terceiro objetivo proposto para este trabalho foi entender a relevância da aprendizagem de inglês, para o aprendiz em situação de vulnerabilidade social, e as possíveis implicações presentes nesse processo. Esse objetivo foi atingido a partir da análise dos relatos da participante, onde ela descreve sua empolgação e contentamento em ter acesso ao aprendizado de uma língua estrangeira, algo antes distante e inacessível devido ao custo dessa aprendizagem e a sua situação socioeconômica. Além disso, os relatos da participante evidenciam as oportunidades geradas e/ou influenciadas pela aprendizagem de inglês, como por exemplo, a interação com outras culturas, o ingresso no ensino superior, o acesso ao conhecimento em contexto global, viagens ao exterior e mobilidade socioeconômica.

Os resultados obtidos nesta pesquisa puderam contemplar os objetivos propostos, bem como, responder as perguntas de pesquisa. Os resultados apresentam as diversas experiências de ensino e aprendizagem de inglês, vivenciadas pela participante intra e extraclasse em uma comunidade em vulnerabilidade social. Além disso, os resultados revelam as experiências locais e globais possibilitadas pela aprendizagem de inglês, a partir desse contexto social.

A análise dos dados, através da categorização das experiências de aprendizagem, revelou as interpretações e percepções da participante sobre suas próprias experiências de aprendizagem de inglês. Além disso, a análise dos relatos da participante revela o desenvolvimento de uma noção de cidadania relacionada ao ensino e aprendizagem de inglês. A noção de cidadania, conforme prevê as OCEM, diz respeito à percepção de si mesmo como cidadão e qual lugar esse cidadão ocupa na sociedade, considerando também suas perspectivas presentes e futuras (BRASIL, 2006). Por fim, a análise dos dados e os resultados obtidos mostram que, a metodologia escolhida para este trabalho parece ter sido eficaz para o desenvolvimento e alcance dos objetivos propostos para esta pesquisa.

A próxima seção discute algumas implicações dos resultados desta pesquisa para a compreensão da realidade do ensino e aprendizagem de inglês no Brasil.

5.1. Implicações da pesquisa

Os resultados desta pesquisa trazem implicações relevantes para o campo da Linguística Aplicada, podendo contribuir tanto para discussões que tratam da valorização do ensino de inglês nas escolas públicas quanto para questionamentos e debates concernentes à formação de professores de língua estrangeira. Além disso, esta pesquisa traz implicações importantes para a compreensão da realidade do ensino e aprendizagem de inglês no Brasil.

Conforme pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE com exclusividade para o British Council, denominada *O ensino de inglês na educação pública brasileira* (2015), um dos principais fatores que afeta a qualidade e a valorização do ensino de inglês nas escolas públicas é o modelo descentralizado e pouco regulamentado da Educação Básica brasileira quanto ao ensino de inglês. O governo federal garante por lei o acesso à educação e a universalização do ensino, mas não é ele quem rege ou administra onde e como essa educação é ofertada. Os Estados e municípios são os responsáveis pela oferta à educação e tem autonomia para moldarem suas próprias políticas de educação, sendo, no entanto, regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), que define os papéis

de cada esfera do poder público, e orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2000), diretrizes do governo federal para a composição dos conteúdos a serem ofertados por disciplina em cada ano letivo. A LDB prevê o ensino de pelo menos uma língua estrangeira nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mas não define qual língua deve ser ensinada, deixando essa decisão a cargo das secretarias estaduais ou municipais ou da comunidade escolar (BRITISH COUNCIL, 2015).

Essa descentralização e autonomia dos Estados e municípios, em muitos casos, favorecem a não oferta da disciplina de língua inglesa em algumas escolas e/ou a não continuidade e sequenciamento de conteúdos nas grades curriculares. Isso contribui para a desvalorização do ensino de inglês nas escolas, acentuando ainda mais a pouca proficiência dos brasileiros no idioma que hoje é reconhecido mundialmente como a língua da globalização (CRYSTAL, 1997), a língua do acesso ao conhecimento global (ALTBACH, 2009) e do diálogo entre culturas (BRYDON, 2010). Além disso, vale ressaltar o que diz Mauricio Prado¹⁶, autor da pesquisa *O ensino de inglês na educação pública brasileira*, em entrevista à Univesp TV¹⁷: para o autor a melhoria do ensino de inglês no Brasil é uma questão social, pois “85% das crianças e jovens brasileiros contam com a escola pública para terem igualdade de oportunidades em acesso a culturas, à Internet, ao mercado de trabalho e aos programas internacionais”.

Esta pesquisa também traz implicações para a formação de professores. Conforme Mattos (2000), a formação de professores de língua estrangeira no Brasil está condicionada exclusivamente aos cursos de Letras oferecidos por universidades e faculdades públicas e particulares do país, e essa formação, em muitos casos, não corresponde ao preparo exigido para o exercício dessa função. Conforme visto na análise dos dados desta pesquisa, os relatos concernentes ao ensino de inglês na escola pública não foram positivos. Dentre as razões apresentadas pela participante da pesquisa, estão a pouca carga horária destinada à disciplina e a baixa proficiência linguística do professor. Em Lima (2011), encontramos vários argumentos que buscam justificar a ineficiência da escola pública em ensinar inglês, dentre eles estão a pouca proficiência do professor e consequentemente a preferência por atividades que não contemplam a habilidade oral, o desinteresse dos alunos pela disciplina, a superlotação das turmas, a falta de materiais de mídia, etc. A análise das experiências de aprendizagem de inglês, que constituíram os dados desta pesquisa, revela a importância da

¹⁶ Diretor do Instituto de Pesquisa Plano CDE

¹⁷ Programa Desafios da Educação da Univesp TV. Publicado em 17 de Setembro de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6cEc2zUEKeg>.

formação de professores proficientes linguisticamente e aptos a desenvolverem aulas que promovam, além de uma instrumentação linguística que contemple todas as habilidades (ler, escrever, ouvir e falar), mas também a interação social, o letramento crítico, a noção de cidadania e a inclusão sociocultural do aluno em um mundo globalizado (BRASIL, 2006).

Por fim, outro aspecto relevante nesta pesquisa é a compreensão da realidade do ensino e da aprendizagem de inglês no Brasil. Em termos gerais, o nível de conhecimento de língua inglesa do brasileiro é baixo e a porcentagem de brasileiros que afirmam ter algum conhecimento da língua é menor ainda (BRITISH COUNCIL, 2014). Os fatores que contribuem para isso são diversos e variam de contexto para contexto, mas dentre eles alguns fatores se destacam, tais como, a realidade do ensino de inglês nas escolas públicas, conforme discutido no parágrafo anterior, e o alto custo dos cursos de idiomas oferecidos por instituições particulares. Conforme apresentado no capítulo introdutório deste trabalho, dados da pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Data Popular ao British Council (2014) mostram que uma minoria dos brasileiros afirma ter algum conhecimento de inglês. Dentre esses, a maioria diz ter conhecimento básico, pouco menos afirmam ter conhecimento intermediário e uma minoria afirma ter conhecimento avançado. Além disso, desses que afirmam ter algum conhecimento da língua, a maioria pertence à classe alta e outros tantos à classe média. O que podemos concluir é que a grande maioria dos brasileiros não tem conhecimento de inglês e que, com isso, a maior parte das oportunidades de acesso ao conhecimento, às tecnologias, à mobilidade social e cultural e todas as outras implicações advindas da globalização ficam concentradas em uma minoria pertencente a classes sociais mais elevadas, deixando à margem da sociedade moderna aqueles de classes menos favorecidas que, devido ao seu menor poder aquisitivo, não podem pagar por um curso privado e dificilmente chegam ao ensino superior.

Esta pesquisa, que buscou conhecer as experiências de ensino e aprendizagem de uma professora de inglês em contexto de vulnerabilidade social, mostra-nos a importância e o valor de políticas públicas de educação inclusiva, voltada para aqueles em contextos de vulnerabilidade e exclusão social. Além disso, reforça a importância de um ensino de língua inglesa de qualidade nas escolas públicas brasileiras, sabendo que essa qualidade que se requer vai muito além de materiais didáticos adequados. Parece necessário repensar a regulamentação e a padronização dos conteúdos de ensino, favorecendo uma melhor possibilidade de observância e sequenciamento dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos em cada ano letivo. Ademais, é necessário repensar a formação de professores de línguas estrangeiras, de forma que esse profissional seja mais bem qualificado e alcance

níveis mais elevados de proficiência na língua que irá ensinar. Por fim, esta pesquisa também propõe uma reflexão crítica sobre a forma como as esferas do poder público que regulam e regem a educação brasileira veem e tratam a disciplina de ensino de língua inglesa nas escolas públicas do país.

5.2. Sugestões para pesquisas futuras

Durante a realização deste trabalho, percebi a escassez de pesquisas, no campo da Linguística Aplicada, voltadas para grupos sociais, que por diferentes razões, tais como, fatores culturais, sociais ou econômicos, encontram-se em contexto de exclusão.

Sugiro, portanto, que novas pesquisas sejam feitas em contextos sociais menos favorecidos, objetivando uma melhor compreensão desse contexto e principalmente buscando dar oportunidade de se fazerem ouvir as vozes silenciadas e/ou ignoradas por um sistema político e educacional opressor e desigual (GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005).

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa, a saber, o roteiro para narrativas de experiências e a categorização de experiências de ensino e aprendizagem de inglês, parecem ter alcançado os objetivos propostos e poderão ser novamente utilizados para pesquisas futuras.

Sugiro, também, que o presente tema pesquisado seja mais explorado através de novas pesquisas que contemplem um número maior de participantes, contribuindo, assim, para uma visão mais ampla do contexto investigado e a obtenção de resultados mais representativos.

Além disso, para uma melhor organização e objetividade no processo de geração de dados, sugiro que o roteiro para as narrativas seja modificado, de forma que as questões sobre o processo de aprendizagem de inglês estejam separadas das questões sobre o processo de ensino da língua. Isso, provavelmente, resultará na elaboração de dois roteiros ou apenas um, porém mais extenso. Tal procedimento, além de gerar um número maior de dados, poderá contribuir para que as experiências relatadas estejam agrupadas por contextos.

Por fim, acredito que novas pesquisas que contemplem o contexto de vulnerabilidade e exclusão social e a relação com a Educação e/ou o ensino de línguas, poderão ainda trazer novas implicações e discussões que contribuam para a melhoria da Educação no Brasil, além de reforçar a busca por uma Educação para a cidadania e uma maior inclusão social.

Espero que as sugestões aqui apresentadas possam contribuir e/ou inspirar pesquisas futuras que revelem dados mais precisos e ainda mais relevantes para a área de Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTBACH, P. G. Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, v. 10, p. 3-25, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/44836805_Globalisation_and_the_University_Myths_and_Realities_in_an_Unequal_World>. Acesso em: 02 de Fevereiro de 2016.

ALTBACH, P. G. Globalization and internationalization. In: ALTBAACH, P. G. et al. *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. Chestnut Hill: Boston College, Center for International Higher Education, 2009. p. 23-35.

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007. Disponível em: <www.jsi.sagepub.com/content/11/3-4/290>. Acesso em: 22 de Fevereiro de 2016.

ASSIS-PETERSON, A. A; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616/2818>>. Acesso em: 03 de Novembro de 2015.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/169/136>>. Acesso em: 16 de Fevereiro de 2016.

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHICK, A. *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge, 2014.

BARONE, D. M. Case-study research. In: DUKE, N. K.; MALLETT, M. H. (Eds.). *Literacy research methodologies*. New York: Guilford Press, 2004. p. 7-27.

BRASIL. *Lei No 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislação>>. Acesso em: 03 de Novembro de 2015.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio): Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias*, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 03 de Novembro de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006, p. 85-124. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 27 de Agosto de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Seleção Unificada: mais de 2,7 milhões de candidatos se inscrevem; resultado será divulgado na próxima segunda. *Assessoria de Comunicação Social*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=33481:mais-de-2-7-milhoes-de-candidatos-se-inscrevem-resultado-sera-divulgado-na-proxima-segunda&catid=212&Itemid=86>. Acesso em: 22 de Fevereiro de 2016.

BRASIL. Senado Federal. Medida Provisória nº 746, de 2016. *Atividade Legislativa*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em 17 de Fevereiro de 2017.

BRITISH COUNCIL BRASIL. O ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira. *Teaching English*. São Paulo, SP, 2015, p. 1-48. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org.br/sites/britishcouncil.br/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 27 de Janeiro de 2017.

BRITISH COUNCIL BRASIL. Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil. *Teaching English*. São Paulo, SP, 2014, p. 1-29. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org.br/sites/britishcouncil.br/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf>. Acesso em: 21 de Janeiro de 2016.

BRYDON, D. Critical literacies for globalizing times. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 4, n. 2, p. 16-28, 2010. Disponível em: <<http://www.criticalliteracyjournal.org>>. Acesso em 21 de Janeiro de 2016.

CAINE, V.; ESTEFAN, A.; CLANDININ, D. J. A return to methodological commitment: reflections on narrative inquiry. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 57, n. 6, p. 574-586, 2013. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/toc/csje20/57/6?nav=tocList>>. Acesso em: 16 de Fevereiro de 2016.

CASEY, K. The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21, p. 211-253, 1995. *apud* BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHICK, A. *Narrative inquiry in language teaching and research*. New York, Routledge, 2014.

CANAGARAJAH, A. S. (Ed.). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CASANAVE, C. P. Case Studies. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Eds.) *Continuum companion to research methods in Applied Linguistics*. London: Continuum, 2010. p. 66-79.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.; 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 20 de Novembro de 2015.

- CLANDININ, D. J., CONNELLY, F. M. Personal experience methods. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage. p. 413-427, 1994.
- CLANDININ, D. J., CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. 2000.
- CONNELLY, F. M., CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, v. 19, n. 5, p. 2-14, jun/jul, 1990.
- COOPPAN, V. Ghosts in the disciplinary machine: The uncanny life of world literature. *Comparative Literature Studies*, v. 41, n. 1, p. 10-36, 2004.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.
- CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>>. Acesso em: 27 de Agosto de 2015.
- DAMIANOVIC, M. C. Aprender inglês para não perder o bonde da história. In: *Soletras*, n. 12, p. 20-31, 2006. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/issue/view/342>>. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2017.
- FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. *Revista Brasileira de linguística aplicada*, v. 7, n. 1, p. 161-182, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n1/09.pdf>>. Acesso em: 13 de Janeiro de 2017.
- GUZZO, R. S. L.; EUZEBIOS FILHO, A. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escritos sobre Educação*, v. 4, n. 2, Ibité, p. 39-48, dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 de Fevereiro de 2017.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideologies in discourses*. 3. Ed. London: Routledge, 2008.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr 1995
- HASMAN, M. A. The Role of English in the 21st Century. *Forum*, v. 38, n. 1, p. 2-5, jan/mar 2000.
- HOLLIDAY, A. Analysing qualitative data. In PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Eds.). *Continuum companion to research methods in Applied Linguistics*. London: Continuum. 2010. p. 98-110.
- KACHRU, B. *The alchemy of English: the spread, functions and models of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon, 1986.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador: Parte 2: estudo de caso como metodologia representativa. In: LEFFA, V. J. (Org.) *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 13-30.

LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACIEL, R. F. Globalização, reformas educacionais e ensino de línguas: colaboração de pesquisa Brasil/Canadá. In: *Revista Interfaces Brasil/Canadá*, v. 11, n. 1, p. 253-270, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces/article/view/559/430>>. Acesso em: 21 de Janeiro de 2016.

MATTOS, A. M. A. Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visãoêmica. 2000. 160f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *Revista X*, v. 1, p. 33-47, 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/download/22474/16915>>. Acesso em: 27 de Agosto de 2015.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>>. Acesso em: 27 de Agosto de 2015.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, globalização e ensino de inglês como língua estrangeira. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014. p. 101-136.

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

MATURANA, H. A ontologia da realidade. Belo Horizonte: UFMG (edição de referência: 2001), 1999 *apud* BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006, p. 85-124. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 27 de Agosto de 2015.

MERRIAM, S. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MERRYFIELD, M. M.; DUTY, L. Globalization. In: ARTHUR, J.; DAVIS, I.; HAHN, C. (Eds.). *The SAGE handbook for citizenship and democracy*. Londong: SAGE, 2008. p. 80-91.

MERRYFIELD, M. M.; KASAI, M. How are teachers responding to globalization? *Social Education*. v. 68, n. 5, p. 354-359, Set. 2004. Disponível em: <<http://www.socialstudies.org/publications/socialeducation/september2004/how-are-teachers-responding-to-globalization>>. Acesso em: 11 de Fevereiro de 2017.

MICCOLI, L. S. Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom. 1997. 279f. Doctoral (Dissertation), Graduate Department of Education, University of Toronto, Toronto, 1997.

MICCOLI, L. S. A deeper view of EFL learning: student's collective classroom experiences. *Claritas*, São Paulo, n. 6, p. 07-36, São Paulo, maio/2000. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/laura-miccoli-production/upload/theses/documents/60/original/Miccoli_2000_-_A_deeper_view....pdf?1429836837>. Acesso em: 10 de Agosto de 2016.

MICCOLI, L. S. Individual classroom experiences: a sociocultural comparison for understanding EFL classroom language learning. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 41, p. 61-91, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/7477/6857>>. Acesso em: 10 de Agosto de 2016.

MICCOLI, L. S. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 197-224, 2007a. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2446>>. Acesso em 19 de Agosto de 2016.

MICCOLI, L. S. 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, 2007b. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/155/122>>. Acesso em 19 de Agosto de 2016.

MICCOLI, L. S. A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1, p. 207-248, 2007c. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n1/11.pdf>>. Acesso em: 20 de Agosto de 2016.

MOITA LOPES, L. P. 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.C.G. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, p. 29-57, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA*, n. 24, v.2, p. 309-340, 2008. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28316/19879>>. Acesso em: 12 Fevereiro de 2017.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

MUÑOZ SANCHEZ, A. I.; BERTOLOZZI, M. R. Pode o conceito de vulnerabilidade apoiar a construção do conhecimento em Saúde Coletiva? *Ciência e Saúde Coletiva*, n. 12, v. 2, p. 319-324, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v12n2/a07v12n2.pdf>>. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2017.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 48, n. 2, p. 193-199, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf>. Acesso em: 27 de Setembro de 2016.

PAIVA, V. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes/ALAB, p. 135-153, 2005.

PALMA, A.; MATTOS, U. A. O. Contribuições da ciência pós-normal à saúde pública e a questão da vulnerabilidade social. *História, Ciências e Saúde - Manguinhos*, vol. 3, p. 567-90, set.-dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702001000400004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 de Fevereiro de 2017.

PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. *Continuum companion to research methods in Applied Linguistics*. London: Continuum. 2010.

PASHBY, K. Demands on and of citizenship and schooling: “belonging” and “diversity” in the global imperative. In: O’SULLIVAN, M.; PASHBY, K. (Eds.). *Citizenship education in the era of globalization: Canadian perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. 9-26 *apud* MATTOS, A. M. A. Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, Globalização e Cidadania. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PETRI, F. C.; WEBER, B. T. Os efeitos da globalização no processo de integração dos blocos econômicos. *Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Integração Latino-Americana*. UFSM, v. 2, n. 2, p. 78-93, 2006. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/mila/publicacoes/reppilla/edicao02-2006/2006%20%20artigo%205.pdf>>. Acesso em: 27 de Agosto de 2015.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 *apud* MACIEL, R. F. Globalização, reformas educacionais e ensino de línguas: colaboração de pesquisa Brasil/Canadá. In: *Revista Interfaces Brasil/Canadá*, v. 11, n. 1, p. 253-270, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces/article/view/559/430>>. Acesso em: 21 de Janeiro de 2016.

SIFAKIS, N. C.; SOUGARI, A. Facing the globalization challenge in the realm of English language teaching. *Language and Education*, v. 17, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/228559988_Facing_the_globalisation_challenge_in_the_realm_of_English_language_teaching>. Acesso em: 27 de Agosto de 2015.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 23 de Agosto de 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, Rio de Janeiro, p.5-17, jan/abr. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502502>>. Acesso em: 13 de Janeiro de 2017.

SOARES, M. Práticas de letramentos e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 54-67.

SOARES, S. *et al.* Perfil da pobreza: Norte e Nordeste rurais. *IPC-IG Working Paper*, n. 138. Brasília: International Policy Centre for Inclusive Growth, 2016. Disponível em: <http://www.ipc-undp.org/pub/port/PRB50PT_perfil_da_pobreza_Norte_e_Nordeste_rurais.pdf>. Acesso em: 21 de Dezembro de 2016.

SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. Globalization: culture and education in the new millennium. In: _____. (Eds.). *Globalization: culture and education in the new millennium*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press/The Ross Institute, 2004. p. 1-37.

SCHÜTZ, R. Monolingüismo: o analfabetismo dos tempos atuais. *English Made in Brazil*. 2012. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-monol.html>>. Acesso em 22 de Fevereiro de 2016.

SCHÜTZ, R. Deficiências no ensino de inglês. *English made in Brazil*. 2015. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-defi.html>>. Acesso em: 20 de Janeiro de 2016.

STAKE, R. E. Qualitative case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research*. 3. ed., Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005. p. 443-466.

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

TELLES, J. A. A. Biographical connections: experiences as sources of legitimate knowledge. *QSE – International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 13, n. 3, p. 251-162, 2000. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518390050019668>>. Acesso em: 22 de Novembro de 2016.

TELLES, J. A. A. A trajetória narrativa. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação do professor de línguas*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2002, p.15-38.

TELLES, J. A. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v4n2/04.pdf>>. Acesso em: 05 Outubro de 2016.

TELLIS, W. Introduction to case study. *The Qualitative Report*, v. 3, n. 2, 1997a. Disponível em: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>>. Acesso em: 14 de Setembro de 2016.

TELLIS, W. Application of a case study methodology. *The Qualitative Report*, v. 3, n. 3, 1997b. Disponível em: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/tellis2.html>>. Acesso em: 14 de Setembro de 2016.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *DELTA*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v29n1/02.pdf>>. Acesso em 08 de Setembro de 2016.

UNIVERSIA BRASIL. Como o Brasil pode incluir comunidades carentes no aprendizado de inglês? São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2005/04/11/485593/como-brasil-pode-incluir-comunidades-carentes-no-aprendizado-ingls.html#>>. Acesso em 20 de Fevereiro de 2017.

WARSCHAUER, M. The changing economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*. v. 34, n. 3, p. 511-535, 2000.

YIN, R. *Applications of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 1993 *apud* LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador: Parte 2: estudo de caso como metodologia representativa. In: LEFFA, V. J. (Org.) *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 13-30.

YIN, R. *Case study research: design and methods*. 2.ed. rev. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 1994 *apud* LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador: Parte 2: estudo de caso como metodologia representativa. In: LEFFA, V. J. (Org.) *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 13-30.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada professora:

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada "**Letramentos em inglês em comunidades em vulnerabilidade social: um estudo de caso**", coordenada pela aluna de pós-graduação em Estudos Linguísticos Abirlene Gonçalves dos Santos, da Universidade Federal de Minas Gerais, orientada pela Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, objetiva contribuir para a formação de professores de língua inglesa, no que concerne à busca de uma prática eficiente e qualificada do ensino, promover a conscientização da relevância do ensino de línguas estrangeiras na atualidade para a cidadania e inclusão social, incentivar a criação de políticas públicas para a promoção do ensino e aprendizagem de inglês, bem como problematizar, refletir e buscar alternativas para a atual ineficiência do ensino de inglês oferecido nas escolas públicas.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, participe dessa pesquisa respondendo a algumas perguntas elaboradas pela pesquisadora responsável e, se necessário, disponibilize alguns materiais complementares que possam contribuir para a coleta/geração de dados, tais como planos e atividades de aulas, produções escritas ou em vídeos, para nossa análise. As perguntas a serem respondidas, assim como as outras fontes de informação, dizem respeito a sua história de vida e suas experiências de aprendizagem de inglês. Todo o contato e troca de informações serão via internet, por meio de emails, aplicativo Messenger, Skype e/ou outros que se fizerem necessários e forem possíveis.

Ressaltamos que, ainda que o material coletado possa ser utilizado por nós em trabalhos acadêmicos, sua identidade será preservada de quaisquer identificações, garantindo, portanto, anonimato absoluto. Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Abirlene Gonçalves dos Santos, nos telefones: (31) 3637.4591/99326.3644 e no e-mail: abilenegsantos@gmail.com.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecida, solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, (seu nome) _____
confirmando estar esclarecida sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

31 de outubro de 2016.

Assinatura do(a) prof. participante

Abirlene Gonçalves dos Santos (Pesquisadora responsável)

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005
CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO II

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – FALE/UFMG

Roteiro para Narrativas

1. Relate com detalhes a sua história de vida.

*Desde a infância até a presente data. Inclua detalhes sobre: origem, cidade, família, tipo de moradia, vida escolar, meios de sobrevivência da família, fatos importantes que marcaram sua história, e etc.

2. Como foi a sua experiência de aprendizagem de inglês na escola regular? Ressalte pontos positivos e negativos dessa experiência.
3. Relate detalhadamente como você aprendeu inglês.
4. Relate como foi o seu ingresso na faculdade, e quais as motivações que a levaram a fazer graduação em língua estrangeira.
5. Relate (narre detalhadamente) momentos importantes na sua aprendizagem de língua estrangeira na faculdade.
6. Descreva detalhadamente o local/contexto onde você ensina inglês e o perfil de seus alunos.
7. Relate (narre detalhadamente) momentos importantes da sua experiência no ensino de inglês no local onde você trabalha.
8. Relate detalhadamente algumas experiências vivenciadas por você após ou durante a aprendizagem de inglês.
9. Relate qualquer outro momento vivenciado durante o seu processo de aprendizagem de inglês que considere importante.
10. Relate qualquer outro momento vivenciado como professora de inglês que considere importante.

ANEXO III

DADOS GERADOS

NARRATIVA 1

1. *Eu nasci em uma cidade do interior do [Estado]¹⁸, meu pai era trabalhador braçal e minha mãe também trabalhava na roça. Tenho um irmão sete [anos] mais velho do que eu. Não tínhamos lugar fixo de moradia. Como meu pai e minha mãe trabalhavam na roça, nós vivíamos mudando de uma comunidade para a outra. Por isso, era difícil se manter nos estudos. Meu pai era alcoólatra, e isso trazia muitos problemas para minha família. Não tínhamos nenhuma condição financeira. Muitas vezes dependíamos de outras pessoas para nos alimentarmos. Aos 7 anos, nos mudamos para a cidade. Eu comecei a estudar na época. Aos 10 anos, comecei a trabalhar em casa de famílias como empregada doméstica para ajudar minha mãe nas despesas da casa, já que meu pai não ajudava por conta do vício. Quando eu tinha 11 anos comecei a frequentar uma igreja que tinha perto da minha casa e conheci vários missionários norte americanos. Comecei a frequentar a casa deles e eles me pediram para trabalhar como baba para eles. Eu comecei a trabalhar como baba aos 12 anos e aos 13 me matriculei em uma ONG [nome] onde eles ensinavam inglês. Esta escola era vinculada a igreja. Apreendi inglês bem rápido. Aos 15 anos comecei a dar aulas de inglês, na mesma ONG onde havia aprendido. Isto mudou minha vida!*

Aos 18 anos eu engravidei e me casei. Neste mesmo ano eu passei no vestibular e ganhei uma bolsa para estudar Letras Língua Inglesa na [UF--]. Fiquei muito Feliz. Em 2012 consegui uma bolsa para fazer um intercambio na Inglaterra por 2 semanas. Foi um sonho que se tornou realidade. Esta bolsa foi o primeiro premio de vários outros que ganhei depois. Ganhei vários concursos internacionais para professores de Inglês. Ano passado comecei a ministrar aulas na universidade [UF-] como professora auxiliar. Dentro de algumas semanas será minha colação de grau e finalmente me graduarei. Estou ansiosa para ver o que Deus ainda tem para mim daqui pra frente. Abraços, [nome].

NARRATIVA 2

2. *Minha experiência de aprendizagem de inglês no ensino regular não foi muito boa no ensino fundamental, mas no médio foi melhor. Eu sempre estudei em escolas públicas e o primeiro contato que tive com a língua foi na 5ª série (6 ano). A professora não entendia o conteúdo e nem era formada na área. A carga horária de inglês era de apenas 1 hora e meia por semana. A professora não sabia pronunciar as palavras e precisava do auxílio do livro para poder copiar o assunto no quadro. Não fazíamos nenhuma atividade relacionada a prática oral. Era somente a apresentação de conteúdo e exercícios. Não aprendi praticamente nada no ensino fundamental. No ensino médio, os professores tinham formação acadêmica em inglês, por isso o ensino era melhor. Eles trabalhavam a habilidade oral com mais frequência, diversificaram as atividades e daí, comecei a me interessar mais pela matéria.*

¹⁸ Os trechos entre colchetes foram inseridos pela pesquisadora para preservar o anonimato da participante e dos seus contextos.

NARRATIVA 3

3. A minha experiência de aprendizagem aconteceu principalmente através do convívio com falantes nativos da língua. Trabalhei como babá para famílias norte americanas dos meus 12 aos 16 anos. Por causa do convívio, desde cedo eu comecei a entender inglês. Até os 14 anos eu entendia muita coisa, mas não sabia falar. Até que me deparei com situações em que era necessário falar e não tive escolha se não tentar. Comecei a estudar no [nome da instituição] (uma ONG que oferece cursos para a comunidade por um valor bem acessível) aos 13 anos e daí não parei mais de falar. O curso me ajudou a expandir minha habilidade oral juntamente com a necessidade de comunicação. Fiquei tão empolgada em aprender que dentro de 2 anos estudando na escola me tornei uma das professoras. Lembro que algumas vezes os professores me pediam pra falar menos na sala porque eu incomodava os outros alunos. A oportunidade de conviver com falantes nativos e a escola me proporcionaram um ensino rápido e eficaz.

NARRATIVA 4

4. Como eu sempre gostei de inglês e já estava lecionando antes mesmo de terminar o ensino médio. Logo que conclui, me inscrevi no vestibular para concorrer a uma vaga para Letras - inglês. Tive muito incentivo por parte dos meus amigos e patrões para ingressar no nível superior e como inglês já era minha área de atuação, eu já sabia o que eu queria. Estudei muito para passar [no vestibular]. Após a prova pensei que não iria conseguir e estava determinada a dobrar minhas horas de trabalho para poder pagar uma faculdade particular para cursar o curso dos meus sonhos. Alguns meses depois um amigo meu me ligou dizendo que meu nome estava na lista dos aprovados na primeira chamada. [Depois que entrou na Faculdade] Daí em diante foi só festa!!!

NARRATIVA 5

5. Quando eu comecei a faculdade, eu achava que já sabia muito, mas a cada disciplina eu me surpreendia com o quanto eu aprendia! Um dos momentos mais importantes foi quando eu ganhei um concurso para estudar 2 semanas no exterior quando eu estava apenas no 1 semestre da faculdade. Todos os professores me incentivaram a ir e me ajudaram com as disciplinas que seriam perdidas. Aprendi muito durante a viagem, mas quando voltei eu percebi o quanto era preciso fazer para melhorar o nosso sistema de ensino. Durante a faculdade aprendi a ver a necessidade da comunidade e trabalhar em cima disso para uma melhoria. Não falo de algo simbólico, mas algo prático. Desenvolver projetos, criar material, oferecer cursos, e acima de tudo oferecer oportunidades. As oportunidades geram mudanças. Um outro momento importante foi durante a realização da minha monografia de conclusão de curso. Comecei a vê a língua de outra maneira e percebi a grande quantidade de conhecimento que a universidade me proporcionou!

NARRATIVA 6

6. Eu ensino inglês na mesma ONG onde estudei inglês [nome da instituição]. No momento tenho 7 turmas. Trabalho com adolescentes de 15 anos a pessoas de 55 anos. A grande maioria é baixa renda, pessoas da nossa comunidade. A escola é de porte pequeno ainda. Tem apenas 5 salas de inglês que são divididas em horários diferentes. A escola depende de doações para se manter. Por isso tem algumas pessoas que ajudam com doações. Os alunos de baixa renda pagam 60 reais por mês e os outros 100 reais. O material é emprestado para os alunos por isso não pagam nada pelo material. Eles têm duas aulas por semana de 1 hora e meia cada, em dias intercalados. As salas são climatizadas e cada turma tem entre 15 a 20 alunos. A escola tem projetores instalados em cada sala e um computador mais um sistema de áudio e home theater. A grande maioria dos alunos são esforçados e dedicados.

NARRATIVA 7

7. Um dos momentos mais importantes foi quando vi meus alunos tendo suas vidas mudadas através da aprendizagem de inglês. Tive vários alunos ganhando bolsas de estudo para vários lugares do mundo. Fiquei muito orgulhosa porque da mesma forma que o inglês mudou minha vida, também estava mudando a vida deles.

NARRATIVA 8

8. Uma das minhas experiências mais legais do processo [de aprendizagem de inglês] foi quando eu estava com alguns grupos de norte americanos e não havia intérpretes por perto e eu tive que fazer a interpretação. Me assustei porque eu não sabia que não conseguia fazer isso até aquele momento. Lembro me que estávamos em uma comunidade no rio [comunidade ribeirinha] e a equipe de americanos queria fazer uma programação para as crianças, porém a programação seria no mesmo horário da programação dos adultos e só havia um intérprete. Então eles me chamaram para traduzir. Essa experiência foi marcante para mim.