

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras – FALE
Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PosLin

Stefani Moreira Aquino Toledo

LEITURA COMO LETRAMENTO:
PERSPECTIVAS CRÍTICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE EM AULAS DE
INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

Belo Horizonte – MG
2021

Stefani Moreira Aquino Toledo

LEITURA COMO LETRAMENTO:
PERSPECTIVAS CRÍTICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE EM AULAS DE
INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PosLin – da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras: Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: (3A) Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Érika Amâncio Caetano (UFMG).

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Priscila Oliveira da Mata - CRB/6-2706

T649I

Toledo, Stefani Moreira Aquino.

Leitura como letramento [manuscrito] : perspectivas críticas para a prática docente em aulas de inglês na escola pública / Stefani Moreira Aquino Toledo. – 2021.

218 f., enc.: il., color, tabs.

Orientadora: Érika Amâncio Caetano.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira.

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

Bibliografia: f. 133-141.

Apêndices: f. 142-207.

Anexos: f. 208-218.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de línguas – Formação – Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Linguística aplicada – Teses. 5. Escola pública – Brasil – Teses. I. Caetano, Érika Amâncio. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

Leitura como letramento: perspectivas críticas para a prática docente em aulas de língua inglesa

STEFANI MOREIRA AQUINO TOLEDO

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

Aprovada em 25 de fevereiro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Erika Amancio Caetano - Orientadora

UFMG

Prof(a). Andrea Machado de Almeida Mattos

UFMG

Prof(a). Leina Cláudia Viana Jucá

UFMG

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Machado de Almeida Mattos, Professora do Magistério Superior**, em 26/02/2021, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Erika Amancio Caetano, Professora do Magistério Superior**, em 26/02/2021, às 11:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leina Cláudia Viana Jucá, Membro**, em 26/02/2021, às 11:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador
0568577 e o código CRC C4CB3416.

*À minha mãe, Rita, e ao meu pai, Miguel, por
todo apoio, amor e carinho.*

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os desafios vencidos para o fim desta etapa e, por isso, muito tenho a agradecer, sobretudo, a Deus, que tão bem guiou e cuidou de mim em todos os meus passos nessa longa caminhada. Obrigada, Senhor!

À minha mãe, Rita, e ao meu pai, Miguel, por todo apoio e amor sem medida, cuidado e atenção em todos os momentos.

Ao meu noivo, Iago Alberte, pela amizade e pelo amor ao longo de toda essa jornada, sempre disposto a me ouvir e a me aconselhar.

Aos meus familiares, aos meus amigos e a todos, pela motivação constante e pelo carinho.

À minha orientadora, a professora Érika Amâncio, por todo o apoio e atenção durante todo o tempo da realização de minha pesquisa em plena pandemia e da escrita desta dissertação, auxiliando-me constantemente no entendimento daquilo que pretendia investigar.

À minha primeira orientadora, a professora Bárbara Orfanó, por ter sido sempre tão gentil e solícita comigo no meu primeiro ano de mestrado.

A todos os meus colegas que tive ao longo das disciplinas do PosLin, pela parceria e trocas de ideia, em especial, às minhas colegas Bárbara, Jaque e Isabelle, que compartilharam comigo o interesse pelo letramento crítico, além de uma especial amizade.

Mais uma vez, à professora Bárbara Orfanó, bem como ao professor Leonardo Nunes, por toda atenção e constante acompanhamento enquanto estive bolsista no Programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD) da UFMG, colaborando na disciplina de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) durante a pandemia.

Às demais bolsistas e aos alunos do IFA, pela oportunidade de conhecê-los e aprender com eles nessa experiência que tive pelo PIFD.

Aos professores que tive ao longo das disciplinas do PosLin: Andréa Mattos, Érika Amâncio, Leina Jucá, Rosane Campos, Vera Menezes, Ronaldo Gomes, Henrique Leroy e Luana Amaral, pela enorme contribuição não apenas na minha vida acadêmica, mas também na minha vida pessoal.

Às professoras das duas disciplinas externas ao PosLin que cursei:

À professora Adla Teixeira, da Faculdade de Educação da UFMG, pelas oportunidades de aprendizagem na disciplina de Didática do Ensino Superior.

À professora Zilmar Santos, pelo acolhimento e parceria na disciplina isolada Políticas Públicas Educacionais do Mestrado em Educação da Unimontes.

Também à professora Mônica Amorim, da Unimontes, que, ao me inserir neste mundo da pesquisa durante a iniciação científica na graduação, contribuiu significativamente para com a minha formação como pesquisadora.

À escola onde se realizou esta pesquisa, pela disposição em apoiar a pesquisa e estabelecer a comunicação com os alunos durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Aos alunos da professora participante Ana, por terem tirado um tempo de seus estudos para a sua participação nesta pesquisa no período de suspensão das aulas presenciais e realização das atividades não presenciais mediadas pelas novas tecnologias em sua escola.

Por fim, com imensurável carinho e reconhecimento, à professora participante Ana, por ter se disponibilizado tão abertamente a participar desta pesquisa antes e, especialmente, durante o período de pandemia, mesmo diante de tanta sobrecarga de trabalho em um momento tão delicado na história de nossa educação pública de Minas Gerais!

Um bom professor educa seus alunos para uma profissão, um professor fascinante os educa para a vida. Professores fascinantes são profissionais revolucionários. Ninguém sabe avaliar o seu poder, nem eles mesmos. Eles mudam paradigmas, transformam o destino de um povo e um sistema social sem armas, tão-somente por prepararem seus alunos para a vida através do espetáculo de suas ideias.

Os mestres fascinantes podem ser desprezados e ameaçados, mas sua força é imbatível. São incendiários que inflamam a sociedade com o calor da sua inteligência, compaixão e singeleza. São fascinantes porque são livres, são livres porque pensam, pensam porque amam solenemente a vida.

Seus alunos adquirem um bem extraordinário: consciência crítica. Por isso, não são manipulados, controlados, chantageados. Num mundo de incertezas, eles sabem o que querem (CURY, 2008, p. 58).

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um estudo de caso que investigou os possíveis impactos do letramento crítico na prática docente de uma professora de língua inglesa, no contexto da pandemia da COVID-19, em uma escola pública estadual de uma cidade do Norte de Minas Gerais. Buscou-se compreender os possíveis efeitos e limitações dos pressupostos dos estudos do letramento crítico na prática pedagógica da professora a partir da elaboração e da aplicação de uma atividade de leitura em língua inglesa à luz desses estudos para alunos do 3º ano do ensino médio. Para isso, foram utilizados aportes teóricos relacionados ao letramento crítico, tendo como referências as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), Menezes de Souza (2011) e Duboc (2015). Além disso, esta pesquisa qualitativa contou com o uso de alguns instrumentos de geração de dados aplicados à professora, tais como questionários online semiestruturados, entrevistas orais semiestruturadas e diários reflexivos. Ademais, aplicou-se também aos alunos da professora um questionário semiestruturado acerca de suas impressões sobre as atividades não presenciais e a atividade de intervenção de leitura proposta. Os resultados da análise apontaram alguns desafios impostos pelo novo contexto a uma prática pedagógica voltada para uma postura crítica como, por exemplo, a falta de comunicação com seus alunos para a promoção da formação do aluno-leitor-cidadão (BRASIL, 2006). Além disso, a análise mostrou que, mais do que compreender o processo de elaboração e aplicação da atividade de leitura como letramento, foi também possível desenvolver um processo formativo entre professora participante e pesquisadora, de maneira que uma pudesse contribuir com a prática da outra. Por fim, esta pesquisa apresenta implicações para a prática de professores de língua inglesa da educação básica pública bem como para as possibilidades de adoção de uma prática pedagógica voltada para os estudos do letramento crítico, mesmo em tempos de pandemia.

Palavras-chave: Prática Docente. Língua Inglesa. Leitura. Letramento Crítico.

ABSTRACT

The present paper consists of a case study, which investigated the possible impacts of critical literacy on the teaching practice of an English language teacher in the context of the COVID-19 pandemic in a state public school located in a city in the north of Minas Gerais. It aimed to understand the possible effects and limitations of the assumptions of the critical literacy theory in the pedagogical practice of the teacher through the design and application of a reading activity in the light of this theory for students of the 3rd year of high school. Theoretical contributions related to critical literacy were used, having as references the Brazilian Curriculum Guidelines for High School (OCEM) (BRASIL, 2006), Menezes de Souza (2011) and Duboc (2015). In addition, this qualitative research relied on some data generation instruments applied to the teacher such as semi-structured online questionnaire, oral semi-structured interviews and reflective diaries. Moreover, a semi-structured questionnaire was also applied to her students about their impressions on the non-presential activities and the reading activity proposed. The results of the analysis pointed out some challenges imposed by the new context on a pedagogical practice focused on a critical attitude, for example, the lack of communication among the teacher and her students in order to promote the education of the student-reader-citizen (BRASIL, 2006). Furthermore, the analysis showed that, more than understanding the process of preparing and applying the reading activity, it was also possible to develop a training process between participating teacher and researcher, so that one could contribute to the practice of the other. Finally, this research brings implications for the practice of public basic education English teachers as well as for the possibilities of adopting a pedagogical practice focused on the studies of critical literacy, even in times of a pandemic.

Keywords: Teaching practice. English Language. Reading. Critical Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mural online no <i>Padlet</i> com os pôsteres produzidos pelas alunas D e C, respectivamente	118
Figura 2: Pôster produzido pela Estudante B	119
Figura 3: Pôster produzido pela Estudante B	119
Figura 4: Frase para a campanha de descarte consciente produzida pelo Estudante A	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Leitura Crítica <i>versus</i> Letramento crítico.....	50
Tabela 2: Características dos Gêneros Textuais.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cronograma da pesquisa de campo	81
--------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CBC** – Conteúdos Básicos Comuns
- CRMG** – Currículo Referência de Minas Gerais
- LC** – Letramento Crítico
- LD** – Livro Didático
- LI** – Língua Inglesa
- OCEM** – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PET** – Planos de Estudos Tutorados
- PNLD** – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- REANP** – Regime Especial de Atividades Não Presenciais
- SEE/MG** – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
- TDIC** – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Justificativa	21
1.2 Objetivos	23
1.3 Organização da dissertação	24
2 REVISÃO DA LITERATURA	26
2.1 O ensino de inglês na escola pública brasileira	26
2.2 Os recentes estudos dos novos letramentos e do letramento crítico.....	32
2.3 O ensino de leitura em inglês na escola pública	40
2.4 O ensino de leitura em inglês como letramento crítico	47
2.5 Cidadania participativa a partir de atividades de leitura como letramento crítico	53
2.5.1 Gêneros textuais autênticos	56
2.6 O livro didático no ensino de leitura em inglês à luz dos estudos do letramento crítico na escola pública	60
3 METODOLOGIA DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS	64
3.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso	64
3.2 O contexto da pesquisa: a escola e a sala de aula de língua inglesa na pandemia... 	66
3.2.1 A escola pública em tempos de pandemia.....	68
3.2.2 Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) na rede pública estadual de Minas Gerais	70
3.3 Participantes.....	73
3.3.1 A professora participante.....	73
3.3.2 Os alunos	74
3.4 Os instrumentos e o processo utilizados para a geração de dados	76
3.4.1 Questionário semiestruturado (e Google Forms).....	76

3.4.2 Diários reflexivos	78
3.4.3 Entrevista oral.....	79
3.4.4 Atividade de intervenção de leitura em inglês.....	80
3.4.4.1 A elaboração da atividade de intervenção de leitura em inglês	83
3.4.4.2 A aplicação da atividade de intervenção de leitura em inglês.....	87
4 ANÁLISE DOS DADOS	90
4.1 Seção 1 – Reflexões sobre as percepções da professora participante sobre a sua praxis pedagógica durante o REANP	90
4.2 Seção 2 – Reflexões sobre o processo formativo de elaboração colaborativa da atividade de intervenção de leitura em inglês como letramento.....	103
4.2.1 Refletindo sobre as possibilidades de uma postura crítica diante das atividades de leitura do livro didático de língua inglesa da escola pública.....	110
4.3 Seção 3 – Reflexões sobre a aplicação da atividade de intervenção de leitura em inglês como letramento.....	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE 1A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESCOLA	142
APÊNDICE 1B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORA PARTICIPANTE.....	144
APÊNDICE 1C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES	146
APÊNDICE 2A – QUESTIONÁRIO INICIAL PARA PROFESSORA PARTICIPANTE	148
APÊNDICE 2B – QUESTIONÁRIO SOBRE ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO PARA ESTUDANTES	150

APÊNDICE 2C – ROTEIRO PARA DIÁRIOS REFLEXIVOS DA PROFESSORA PARTICIPANTE.....	152
APÊNDICE 2D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA PARTICIPANTE SOBRE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS NA PANDEMIA	153
APÊNDICE 2E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA ORAL FINAL (PARTE 1)	155
APÊNDICE 2F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA ORAL FINAL (PARTE 2).....	157
APÊNDICE 2G – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO (VERSÃO FINAL).....	159
APÊNDICE 2H – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO (VERSÃO FINAL COM CHAVE DE RESPOSTA)	165
APÊNDICE 3A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA ORAL FINAL SOBRE A ELABORAÇÃO DA ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO DE LEITURA EM INGLÊS – PARTE 1	171
APÊNDICE 3B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA ORAL FINAL SOBRE A APLICAÇÃO DA ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO DE LEITURA EM INGLÊS - PARTE 2	189
ANEXO I – ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO (1).....	208
ANEXO II – ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO (2)	210
ANEXO III – QUESTÃO RETIRADA DA PRIMEIRA SEMANA DO VOLUME 1 DO PET DE INGLÊS DO 3º ANO.....	211
ANEXO IV – QUESTÕES RETIRADAS DA PRIMEIRA SEMANA DO VOLUME 2 DO PET DE INGLÊS DO 3º ANO.....	212
ANEXO V – QUESTÃO RETIRADA DA PRIMEIRA SEMANA DO VOLUME 2 DO PET DE INGLÊS DO 3º ANO.....	213
ANEXO VI – QUESTÃO RETIRADA DA QUARTA SEMANA DO VOLUME 2 DO PET DE INGLÊS DO 3º ANO.....	214

ANEXO VII – QUESTÃO RETIRADA DA PRIMEIRA SEMANA DO VOLUME 3 DO PET DE INGLÊS DO 3º ANO.....	215
ANEXO VIII – QUESTÃO RETIRADA DA PRIMEIRA SEMANA DO VOLUME 3 DO PET DE INGLÊS DO 3º ANO.....	216
ANEXO XI – ATIVIDADE COMPLEMENTAR ELABORADA PELA PROFESSORA PARTICIPANTE ANTES DO INÍCIO DESTE ESTUDO	217
ANEXO X – ATIVIDADE COMPLEMENTAR ELABORADA PELA PROFESSORA PARTICIPANTE ANTES DO INÍCIO DESTE ESTUDO	218

1 INTRODUÇÃO

Chegar a esta pesquisa representa parte de um trabalho que começou a ser construído ainda na graduação em Letras Inglês, na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), quando se tornou necessário escolher um tema de investigação para o trabalho de conclusão de curso. Na época, com grande admiração pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de língua estrangeira, o interesse por pesquisar a leitura proposta pelo livro didático de língua inglesa levou-me a estudos que discutiam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), documento, até então, pouco conhecido e que foi o motor necessário que faltava para ampliar os horizontes, não apenas em relação à profissão docente, mas principalmente em relação às práticas sociais adotadas enquanto cidadã. Daquele ponto em diante, mais do que ensinar, a docência ganhou um novo sentido, mais amplo e muito mais educacional, voltando-se a uma perspectiva de letramento.

Esse termo, letramento, apresentado de forma contundente, conforme se realizavam as leituras de estudos de alguns pesquisadores brasileiros na área dos Estudos Linguísticos, em especial, da Linguística Aplicada, levou a descobertas de novas possibilidades para a prática pedagógica de professores de inglês, despertando o interesse por conhecer seu sentido cada vez mais, especialmente em relação ao trabalho da prática social de leitura. Conforme a leitura feita em Menezes de Souza (2011), na década de 1970, o termo começou a ser utilizado para se contrapor à ideia de alfabetização, pois chegou-se à conclusão de que “a escrita e a leitura eram práticas sociais manifestadas de formas diferentes em comunidades diferentes e em contextos diferentes” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 286), não bastando apenas saber ler e escrever para compreender ou produzir determinados textos.

Soares (2017) também conta que, diferentemente do que ocorreu em países desenvolvidos como França e Estados Unidos, onde o termo letramento foi, desde o início, diferenciado do termo alfabetização, no Brasil, ambos os termos acabaram ganhando uso semelhante, seja pelos censos demográficos, pela mídia ao divulgar as estatísticas, ou pela própria academia. Buscando uma definição para o letramento, a autora (SOARES, 1998) discute, então, duas dimensões do letramento: a dimensão individual e a dimensão social. Para a autora, tanto a leitura quanto a escrita, na dimensão individual, são vistas como “tecnologia” (SOARES, 1998, p. 68). Nessa dimensão, a leitura e a escrita se apresentam como “um conjunto de habilidades lingüísticas (*sic*) e psicológicas”; porém, enquanto as habilidades de leitura “se estendem desde a habilidade de decodificar textos escritos até a capacidade de compreender

textos escritos” (SOARES, 1998, p. 68), as habilidades de escrita, por sua vez, “estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial” (SOARES, 1998, p. 68).

Já a dimensão social prevê que o letramento é uma prática social, “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 72). Considerando essa dimensão social, o letramento em sua versão “forte” corrobora o modelo ideológico proposto por Street e Street (2014), que se volta ao uso de “letramentos” no lugar de “letramento” no singular. Os autores tratam o letramento como “práticas *sociais* de leitura e escrita” (STREET; STREET, 2014, p. 127, grifo dos autores), que se encontram presentes não somente dentro da escola, mas também dentro de outras instituições sociais, o que origina outros tipos de letramentos.

Dessa discussão sobre letramento como práticas sociais, passou-se a tratar, mais especificamente, da ideia da perspectiva crítica nos trabalhos com essas práticas de leitura e escrita como letramento (BRASIL, 2006) dentro da sala de aula, aliadas a uma prática pedagógica voltada para uma postura que proporcionasse a formação do aluno-leitor-cidadão (BRASIL, 2006). Menezes de Souza (2011) pontua que, visto aqui como essa perspectiva, o “letramento crítico consiste em não apenas ler, mas *ler se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296, grifo do autor). Nessa nova definição de letramento, o sentido passa a ser criado por aquele que é capaz de mais do que apenas ler e escrever, mas também negociar significados, o próprio aluno-leitor-cidadão.

Assim, a partir dessas concepções de leitura e das orientações das OCEM (BRASIL, 2006), buscou-se investigar o possível impacto dessa perspectiva do letramento crítico (LC) na prática pedagógica de uma professora de inglês, lecionando no 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de uma cidade localizada no Norte de Minas Gerais, inicialmente durante as suas aulas de leitura em inglês, porém, posteriormente, durante as atividades de leitura em inglês no contexto de pandemia da COVID-19, conforme se detalha no capítulo 3 deste estudo. Pela mudança de contexto e considerando o trabalho docente como “uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2013, p. 104), devendo ser estruturada e ordenada pelo professor, ator principal desse processo de mediação entre o ensino e o aprender, este estudo destaca que, por não ter identificado tais características no contexto de prática da professora participante durante o período de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da COVID-19, nem mesmo identificado a presença do

evento aula, entendido aqui como “toda situação didática na qual se põem objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, com fins instrutivos e formativos, que incitam as crianças e jovens a aprender” (LIBÂNEO, 2013, p. 196), resolveu-se, então, analisar e discutir os dados gerados a partir de uma das ações da sua prática docente, que foi a elaboração de material para as aulas de leitura em inglês.

Por isso, investigou-se esse possível impacto conforme a postura adotada pela professora durante a elaboração e aplicação de uma atividade de intervenção de leitura em inglês à luz do letramento crítico. Contudo, uma vez que os dados começaram a ser gerados ainda quando a professora estava em contato com a sua prática docente por meio de suas aulas presenciais, este trabalho também buscou apresentar uma breve comparação de sua postura nos dois contextos: tanto no contexto de aulas presenciais quanto no contexto de atividades não presenciais durante a pandemia. Por fim, diante de todas as circunstâncias em que este estudo aconteceu, em meio à suspensão de aulas presenciais devido a uma pandemia, reconhece-se aqui que foram apresentados dados gerados com as percepções da professora participante, localizadas, assim, em um tempo e espaço específicos.

1.1 Justificativa

Já há algum tempo, pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira – especificamente, de língua inglesa – vêm assumindo posições que contrariam até mesmo os documentos oficiais voltados para a área, como é o caso das questões levantadas por especialistas acerca de posturas adotadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Como exemplo, tem-se Oliveira e Silva (2009), Miccoli (2011), Paiva (2011), Araújo de Oliveira (2011), dentre outros. Esses mesmos estudos pontuam ser papel do professor oferecer ao aluno o maior número possível de oportunidades para contato com a língua-alvo a partir, por exemplo, do “foco na comunicação, no uso da língua em sala de aula, na interação entre professor e alunos através do desenvolvimento das quatro habilidades” (MICCOLI, 2011, p. 180).

Reconhecendo, pois, essa importância de se trabalhar com as variadas práticas sociais de uso da língua inglesa, por questões restritas de tempo, esta pesquisa buscou investigar o trabalho com a prática de leitura por entender a importância de se mostrar uma outra perspectiva de trabalho com uma prática geralmente tão incentivada nas aulas de língua inglesa, conforme pode-se ver nos próprios documentos da educação. Pela leitura desses documentos, como os PCN (BRASIL, 1998) e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL,

2017), percebe-se o destaque dado à leitura, tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio, o que indica uma atenção especial em relação ao trabalho com essa habilidade.

Para as OCEM, “a leitura, na concepção dos letramentos (e, certamente, de letramento crítico), trata a linguagem como prática sociocultural” (BRASIL, 2006, p. 116), ampliando o sentimento de cidadania do aluno. Corroborando essa orientação das OCEM (BRASIL, 2006), Mattos e Valério (2010), ao traçarem um paralelo entre o LC e o Ensino Comunicativo, que se apresenta como a abordagem mais recente de ensino de inglês e uma das diretrizes do Currículo de Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018)¹, afirmam que o LC tem caráter ideológico com o desenvolvimento da consciência crítica, uma vez que aprende-se uma língua para transformar a si mesmo e a sociedade, sendo a língua instrumento de poder e de transformação social.

Segundo as autoras, “o LC tem objetivo inverso ao da educação tradicional, pois promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141). As autoras seguem dizendo que “a análise de um texto requer mais um passo em direção aos esquemas mentais de conteúdo trazidos pelo aprendiz no sentido de permitir-lhe uma visão mais ampla do texto – o exame de seu caráter ideológico” e que “textos, para o LC, devem permitir ao aluno compreender a ideologia e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratos sociais em diversas situações” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 144), ou seja, não apenas identificar o objetivo do autor ao escrever o texto, mas utilizá-lo para incluir o indivíduo no mundo (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Pensando nas questões pontuadas anteriormente acerca do trabalho com a leitura, esta investigação se justifica, então, pela necessidade de se entender o possível impacto da inserção e aplicação da concepção de leitura como letramento crítico na prática pedagógica de professores de língua inglesa no Brasil. Para tanto, esta pesquisa contou com a participação de uma professora de inglês atuante em uma cidade do Norte de Minas Gerais, onde pesquisas sobre o assunto se encontram ainda incipientes. Duboc (2015) salienta que são nas “brechas” durante as aulas de inglês, neste caso, das atividades, que a perspectiva crítica pode ser abordada, isto é, o letramento crítico se apresenta “como atitude ou postura filosófica

¹ A partir de 2020, a proposta curricular para o ensino de língua inglesa a entrar em vigência, inicialmente para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), “resultado de um diálogo entre o Currículo Básico Comum (CBC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)” (MINAS GERAIS, 2018, p. 608). Aqui se trata do CRMG para o Ensino Fundamental uma vez que o CRMG para o Ensino Médio ainda não havia chegado às escolas no corrente ano desta pesquisa.

problematizadora para além de qualquer engessamento que a ideia de método possa encerrar” (DUBOC, 2015, p. 226). Faz-se, portanto, importante entender a postura adotada para a escolha e elaboração de atividades de leitura em inglês quando voltadas para a perspectiva crítica, não com o objetivo de generalizar, mas de compreender um pouco sobre o que pode ser realizado com essa perspectiva na sala de aula quando se trata de elaboração de material didático voltado para o ensino de leitura em inglês.

Além disso, uma vez que há, na cidade, universidades e faculdades que formam professores licenciados em inglês, presencialmente e a distância, este estudo buscou contribuir com a produção de conhecimento sobre o tema na região, podendo ser de significativa utilidade e relevância social tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade escolar em geral em relação ao trabalho com a leitura pela perspectiva crítica. Por fim, espera-se que o presente trabalho possibilite um momento de reflexão quanto às próprias práticas de ensino de leitura para professores de inglês em formação inicial e continuada e, até mesmo, para a própria pesquisadora, que, como iniciante na prática docente em duas escolas públicas estaduais, pôde repensar suas aulas, refletindo sobre as possibilidades e possíveis limitações quanto ao trabalho com a leitura como letramento na sala de aula de inglês.

1.2 Objetivos

Considerando os desafios impostos à educação pública pela pandemia da COVID-19 (ARRUDA, 2020), este estudo, em vez de aulas, passou a considerar as atividades não presenciais que aconteciam no contexto escolar da rede pública estadual de Minas Gerais. Assim, seu objetivo principal foi investigar o possível impacto do letramento crítico na prática pedagógica de uma professora de inglês a partir da elaboração e aplicação de uma atividade de intervenção de leitura em inglês em uma escola pública de uma cidade no Norte de Minas Gerais. Como objetivos específicos, a pesquisa se preocupou em:

- Compreender o contexto de estudo não presencial na rede pública estadual;
- Compreender a concepção de leitura em inglês da professora participante em atividades de leitura desenvolvidas nas aulas presenciais e nas atividades não presenciais no contexto de pandemia;
- Propor uma atividade de intervenção de leitura em inglês à luz dos estudos de letramento crítico;
- Analisar e compreender a postura da professora participante durante a elaboração e aplicação da atividade de intervenção e a resposta de seus alunos acerca da atividade.

Ademais, mais especificamente, buscou-se responder às duas perguntas seguintes:

– Quais foram os efeitos e as limitações da adoção da perspectiva do letramento crítico na prática docente da professora participante durante a elaboração e a aplicação da atividade de intervenção de leitura considerando o contexto de educação em tempos de pandemia?

– De que forma atividades de leitura em inglês na escola pública podem contribuir para a adoção de uma perspectiva crítica, levando o aluno a não apenas estudar aspectos relacionados à língua-alvo, mas também a utilizá-la para exercer seu senso de um aluno-leitor-cidadão crítico?

Foi pensando nessas questões que este trabalho se propôs a contribuir com os demais estudos sobre o letramento crítico e o ensino de língua inglesa na escola pública, principalmente por se tratar de um contexto vindo de uma cidade que conta com tímidas investigações nessa área. Além disso, buscou-se trazer para o ambiente acadêmico dados registrados diretamente da prática de uma professora de língua inglesa e de alunos que vivenciaram a experiência de um cancelamento total das aulas presenciais e de um começo repentino de atividades não presenciais mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Por isso, com a contribuição da professora participante que, aceitando o convite, percebeu neste estudo a oportunidade de entender a sua própria prática docente, espera-se contribuir para trabalhos posteriores que venham a ser realizados acerca de atividades (e aulas) de língua inglesa da cidade onde o estudo se realizou.

1.3 Organização da dissertação

Além deste primeiro capítulo, de introdução, que tratou de uma visão mais ampla da pesquisa, da justificativa e dos objetivos para sua realização, esta dissertação está organizada em mais quatro capítulos, que se subdividem em tópicos, abordando pontos de discussão importantes para a realização deste estudo. No capítulo 2, é abordada a revisão da literatura utilizada como base teórica para o trabalho desenvolvido, buscando discutir e apresentar os conceitos e pressupostos teóricos que deram suporte para toda a sua realização, desde a sua projeção até a sua consumação.

O capítulo 3 trata da metodologia de pesquisa adotada e os procedimentos para a geração e a análise dos dados. Esse capítulo procura também descrever detalhadamente o contexto social e educacional no qual este estudo se realizou, além de descrever seus participantes e seus papéis dentro desse contexto. Por fim, busca apresentar os instrumentos

utilizados para a geração dos dados e o papel fundamental de cada um para a investigação. No capítulo 4, encontra-se a análise dos dados gerados a partir da perspectiva da professora participante e de alguns de seus alunos que, voluntariamente, colaboraram com o estudo. Além disso, encontra-se a análise dos possíveis efeitos e limitações da elaboração e da aplicação de uma atividade de leitura em inglês à luz da perspectiva do letramento crítico.

Por fim, o capítulo 5 apresenta as considerações finais, buscando identificar as possíveis respostas para as perguntas que nortearam o estudo, além de propor outros questionamentos que podem contribuir para a construção de demais investigações sobre aspectos não abordados neste estudo. Tais questionamentos serão apresentados como forma de descrever alguns pontos de interesse científico que surgiram ao longo da geração e análise de dados do presente estudo e que podem representar algumas limitações sofridas por este trabalho devido ao contexto em que foi realizado. Logo após, apresentam-se as referências que serviram de base para o desenvolvimento de todas as etapas de pesquisa, seguidas dos apêndices e anexos.

A título de esclarecimento, os apêndices estão dispostos conforme a seguinte sequência: do Apêndice 1A ao Apêndice 1C, encontram-se os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados aos participantes da pesquisa; do Apêndice 2A ao Apêndice 2H, localizam-se os roteiros utilizados junto aos instrumentos de pesquisa, incluindo a atividade de intervenção (em suas versões para aluno e para professor); enfim, os Apêndices 3A e 3B apresentam as transcrições, em sua íntegra, das duas entrevistas orais finais realizadas com a professora participante.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos que serviram de base para a realização desta investigação, que teve como contexto o período de atividades não presenciais de língua inglesa na rede pública de ensino em uma cidade do Norte de Minas Gerais. Primeiramente, discute-se o ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras com base nos autores Lima (2011), Leffa (2011), Brito e Schmitz (2009), Oliveira e Silva (2009) e Paiva e Sena (2009). Além disso, é abordado o trabalho com as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir, falar) nas aulas de língua inglesa, também na escola pública e, especificamente, o trabalho com a compreensão escrita (leitura), chamando atenção para alguns pontos ressaltados pela literatura consultada e pelos documentos oficiais da educação para o ensino de línguas estrangeiras (BRASIL, 2017; MINAS GERAIS, 2005; MINAS GERAIS, 2018). Em seguida, discorre-se sobre os estudos dos novos letramentos voltados para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa (BRASIL, 2006). Logo após, é apresentada uma discussão sobre o ensino de leitura em inglês. Além disso, voltam-se aos estudos do letramento crítico para o ensino de leitura em língua inglesa, destacando-se a importância da autenticidade no trabalho com essa e demais habilidades (BRASIL, 2006; MATTOS; VALÉRIO, 2010; VALÉRIO; MATTOS, 2018). Ademais, são apresentadas algumas pesquisas sobre atividades de inglês à luz do letramento crítico para a promoção de uma cidadania participativa do aluno. Por fim, é apresentada uma discussão sobre gêneros textuais autênticos e sobre o livro didático de língua inglesa.

2.1 O ensino de inglês na escola pública brasileira

Aprender inglês se resumiu, por um tempo considerável – para ser muito otimista quanto ao ensino atual – a apenas aprender ou o inglês americano ou o britânico, deixando de lado os outros “ingleses” (PEREIRA; RAJAGOPALAN, 2009) presentes em todos os continentes do planeta. Professor de *World English(es)*, não apenas professor de *English*, é o que nos propõem Pereira e Rajagopalan (2009). Para muitos, o termo pode ser novo; porém seu sentido pode sempre ter estado, de alguma maneira, presente na idealização das aulas de inglês de alunos logo no início de seus anos escolares, ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O inglês passa a ser considerado, desse modo, uma língua internacional (*World English*), deixando de ser posse única e exclusiva de apenas uma nação e tornando-se essa língua internacional com o processo de globalização (CANAGARAJAH, 2005). Muitos professores

de língua inglesa se questionam sobre qual variante da língua deve ser ensinada, porém Pereira e Rajagopalan (2009) chamam atenção para o desaparecimento à vista de tal noção de ensino. Segundo esses autores, a língua se tornou a língua de “todos aqueles que dela fazem algum uso no seu dia a dia, por mais limitado ou restrito que ele seja” (PEREIRA; RAJAGOPALAN, 2009, p. 42). Consequentemente, a língua deixou de ser tida como o inglês americano ou britânico nativo, passando a ser considerada uma língua que atravessa fronteiras, apresentando uma vida transnacional que fez ideias, bens e pessoas fluírem com mais mobilidade (CANAGARAJAH, 2005).

Com essa teoria, recente, mas propagada com certa frequência, não apenas por especialistas na área, mas também pela própria legislação, ainda se pergunta: “inglês em escolas públicas não funciona?”. Essa pergunta dá nome ao título de um livro, organizado por Lima (2011), que trata de algumas especificidades encontradas no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto da rede pública de ensino, tomando como ponto de partida o mito de que não se aprende inglês em escola pública. Esse mesmo livro compreende discussões feitas por alguns especialistas sobre uma narrativa de um aprendiz de língua inglesa, que narra as oscilações pelas quais passou ao longo de sua vida escolar quanto à aprendizagem da língua-alvo. Uma vez que a obra em discussão trata de aspectos essenciais sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto de escola pública, acredita-se ser pertinente abordar alguns pontos de interesse a fim de entender um pouco mais dos discursos e das perspectivas encontradas no contexto em que esta mesma pesquisa foi realizada. Para isso, abordam-se, a seguir, alguns desses pontos discutidos por seus autores em conjunto com demais autores que discorrem sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e que são de extrema relevância para o que se pretendeu para este estudo.

Assim sendo, segundo Leffa (2011), o insucesso do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa possui três elementos considerados por ele como bodes expiatórios, que recebem a culpa, de forma parcial, por esse fracasso: o governo, o professor e, por fim, o aluno. Para o autor, o governo leva a culpa por apresentar em suas próprias leis um discurso que exclui ao tentar incluir, pois, ao mesmo tempo que considera importante o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, não oferece condições mínimas para a concretização desse processo, “seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno, pela descontinuidade do currículo” (LEFFA, 2011, p. 20). Sobre isso, Araújo de Oliveira (2011) também discorre sobre a incongruência entre a realidade da educação linguística desenhada pela legislação e a realidade do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas como acontece com os PCN (BRASIL, 1998), que preveem o ensino de competências

supralinguísticas – desenvolvimento de letramentos múltiplos, de competências metalinguísticas, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas e de letramento digital – sem que sejam oferecidas as condições de trabalho adequadas para se trabalhar as competências linguísticas básicas para o desenvolvimento destas últimas.

Por outro ângulo, o professor se torna o bode expiatório por possuir diploma daquilo que não sabe ensinar, isto é, “o professor ensina ao aluno algo que ele mesmo não conhece” (LEFFA, 2011, p. 21), ou por contradizer claramente o que está expresso nas palavras de Paiva e Sena (2009): “[e]m primeiro lugar, é preciso que o professor saiba a língua, pois ninguém ajuda outra pessoa a aprender aquilo que ele mesmo não sabe” (PAIVA; SENA, 2009, p. 32). A qualificação do professor de língua inglesa se tornou um problema cada vez maior com a expansão do ensino (LEFFA, 2011), apesar de que “a boa formação não é garantia de uma prática de ensino eficiente” (ARAÚJO DE OLIVEIRA, 2011, p. 87). Leffa (2011) ressalta que, se tempos atrás, “criticava-se um professor porque ele tinha conhecimento, mas não tinha didática”, hoje, “critica-se porque não tem conhecimento mesmo” (LEFFA, 2011, p. 21). Essa realidade, infelizmente, está presente em muitas das escolas públicas brasileiras, uma vez que, quando há concursos para a entrada deles nas escolas, ou estes não contemplam o conhecimento específico da disciplina que o professor vai lecionar (LEFFA, 2011), ou o professor possui baixo desempenho na prova específica, chegando a ser considerado um “professor nota zero” (DIMENSTEIN, 2009).

Por fim, não se pode deixar de lado o aluno, que, em alguns casos, ao não perceber “que a escola tem como função precípua o desenvolvimento do saber” (LEFFA, 2011, p. 23-24), deixa de ter objetivos que o faça estudar quando está na escola. Para Leffa (2011), enquanto alguns alunos não estudam por falta desses objetivos, outros estudam objetivando apenas passar de ano e conseguir diploma, ou apenas frequentam a escola como uma forma de socialização do tipo negativa, para “implicar com o professor, conversar com os colegas, riscar nas classes” ou de forma letárgica (LEFFA, 2011, p. 24). Assim como admite o autor, muitas são as justificativas que recaem sobre a imaturidade do aluno durante o período escolar, porém o mesmo autor reconhece que será o aluno a sofrer as maiores consequências das ações que vier ou não a tomar na escola (LEFFA, 2011).

Com esse “triângulo do fracasso escolar”, como pontua Leffa (2011, p. 24), não é de se esperar que não haja, na sociedade, afirmações tais quais a que diz que o ensino de inglês nas escolas públicas não funciona, fomentando, assim, a estatística que afirma ser a educação o fator que mais discrimina no Brasil (LEFFA, 2011). Assim como apresenta o autor, muito mais que se chegar a um ou mais culpados, é preciso que o professor, ator que parece estar entre

a cruz e a espada – de um lado, sob a pressão do governo e, de outro, dos alunos –, então, veja-se munido de estratégias que tentem garantir o ensino e a aprendizagem de forma justa aos seus alunos, mostrando-se, em um sentido positivo, cúmplice deles, de forma que haja o pressuposto de que “ninguém é perfeito” (LEFFA, 2011, p. 29); estabelecendo um objetivo comum; o objetivo da turma; e acionando os meios (artefatos culturais como os livros e pessoas) para chegar ao objetivo juntamente com seus alunos (LEFFA, 2011). Por sua vez, Siqueira (2011) salienta a importância de o professor possuir uma postura crítico-reflexiva, conforme discute o autor Giroux (1997), para quem

[...] existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997, p. 158).

Para transformar seus estudantes em cidadãos reflexivos e ativos, o professor é também chamado a desenvolver, em sua própria prática docente, uma postura crítico-reflexiva, que envolve um pensar crítico, principalmente, no trabalho que realiza com a língua-alvo, em sua completude, dentro da sala de aula. Conforme afirmam Paiva e Sena (2009), “a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa, sem restringir seu estudo a uma tecnologia (leitura) ou a aspectos apenas formais (gramática). A língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais” (PAIVA; SENA, 2009, p. 32-33). Sobre essa discussão, alguns autores, mais uma vez, chamam atenção para a ênfase direcionada a uma só habilidade, no caso, a leitura, nas aulas de língua inglesa, até mesmo pelos próprios documentos oficiais do ensino de língua estrangeira, como o fazem os PCN (BRASIL, 1998).

Brito e Schmitz (2009) apontam que os próprios PCN (BRASIL, 1998) reconhecem as dificuldades que poderiam ser tomadas como empecilhos para o ensino das quatro habilidades na língua-alvo, por exemplo, a pequena carga horária para as aulas de língua estrangeira nas escolas públicas. No entanto, os autores ressaltam a necessidade de os professores de inglês assumirem postura de agentes para enfrentar os obstáculos que poderiam impedi-los de abordar todas as habilidades na língua estrangeira. Para os autores, “as quatro habilidades não devem ser apresentadas isoladamente, mas sempre em conjunto” (BRITO; SCHMITZ, 2009, p. 17). Para isso, portanto, afirmam ser preciso que os professores de língua inglesa preencham requisitos básicos para a profissão como a competência para falar o referido idioma estrangeiro e a competência profissional na metodologia de ensino de língua estrangeira

(BRITO; SCHMTIZ, 2009).

Ainda acerca das habilidades, Oliveira e Silva (2009) pontuam que, “quando alguém afirma que ‘o objetivo dos PCNs de língua inglesa [é] o ensino da leitura e da escrita’” (OLIVEIRA; SILVA, 2009, p. 144), é preciso levá-lo a refletir sobre os motivos que o fazem acreditar nisso, para que essa afirmação não continue a ser, talvez, utilizada como justificativa para o trabalho que os professores de escolas públicas vêm realizando em suas salas de aula (OLIVEIRA; SILVA, 2009). Considerando isso, o fazer diferente nas aulas de língua inglesa é trabalhar não apenas a leitura e escrita, mas também trabalhar com as habilidades de ouvir e falar. Para que esse fazer diferente se torne parte integrante da rotina de sala de aula, “[o] professor precisa ter não só o domínio da língua, mas também a consciência do significado de ensinar uma língua estrangeira” (OLIVEIRA; SILVA, 2009, p. 144).

Diferentemente do que apontam os PCN, muito além da ideia de ensino de língua estrangeira baseado em habilidades, as OCEM tratam do ensino de línguas como uma oportunidade para se ampliar os conceitos de inclusão/exclusão e de global/local, pois “a exclusão está implícita em concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas” (BRASIL, 2006, p. 96), o que impede o entendimento do que vêm a ser os valores do que é global e do que é local. A exemplo, tem-se a crença de que apenas o conhecimento da língua estrangeira será necessário para a integração social, isto é, entrada no mercado de trabalho, ganhos financeiros maiores, sucesso, dentre outros (BRASIL, 2006). Esse documento também reconhece o conflito de objetivos que surge dentro do contexto da sala de aula da escola pública, o que acaba levando a interpretações que dizem ser o ensino de língua inglesa possível apenas em institutos de idiomas. No entanto, o mesmo documento pontua a necessidade de se atentar para as diferentes finalidades tanto da escola regular de ensino quanto dos institutos de idiomas, uma vez que

[o]bserva-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas lingüístico (*sic*) ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto (BRASIL, 2006, p. 90).

Apesar de o ensino de aspectos linguísticos também possuir um viés educacional, ele apenas supre o aluno para uma formação de conteúdo a fim de torná-lo um “sujeito completo

e formado” (BRASIL, 2006, p. 91), o que, na verdade, caracteriza a homogeneidade da linguagem e da cultura ao se levarem em conta apenas conceitos como conhecimento ou saber. Conforme as OCEM (BRASIL, 2006), o ensino de língua estrangeira, bem como o de qualquer outro componente curricular, em aspectos educacionais, pode desenvolver a compreensão do que vem a ser cidadania, além de desenvolver muito mais do que meramente a língua como comunicação. Esse trabalho educacional e cultural que se pode fazer do estudo da língua estrangeira está até mesmo presente nos já conhecidos parâmetros educacionais voltados para temas transversais, por exemplo, e para “concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino” (BRASIL, 2006, p. 92).

Com essas reflexões, pode-se perceber que muito ainda há a se fazer para que a sociedade acredite e, com muita esperança, continue acreditando, no ensino e na aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras. Em uma pesquisa realizada pelo British Council (2015), sobre o Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira, os resultados mostraram que, não apenas os professores entrevistados não possuíam perspectivas positivas para o ensino de inglês em escolas públicas – seja pela desvalorização ou pelo distanciamento da língua-alvo da realidade dos alunos –, mas também os próprios gestores das escolas, que reconheceram a dificuldade de se oferecer esse ensino com qualidade:

[...] tem-se uma visão, compartilhada por muitos atores do meio, de que o inglês é uma matéria de importância secundária, que contribui menos para a formação dos alunos do que outras matérias da formação básica, como português e matemática. Aprender inglês, dentro desta visão, seria um “luxo” que está fora do alcance da trajetória de vida esperada para estes jovens. Isso reforça a posição do inglês como uma matéria complementar e ajuda a reforçar a exclusão destes jovens de outras oportunidades para suas vidas (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 18).

É, então, pensando nessa vontade de superar as dificuldades para o ensino de inglês em escola pública, mesmo diante das condições desfavoráveis, que se faz preciso ter esperança, que vem do verbo “esperançar” de Paulo Freire, no topo de listas de palavras a serem ensinadas e aprendidas dentro do contexto desse processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, com uma postura mais crítico-reflexiva de todos os membros da comunidade escolar, não apenas do professor, mas também de todos aqueles que compõem a dinâmica do sistema educacional, local e nacionalmente, anseia-se por um contexto de maior valorização da língua inglesa, contrastando, assim, com a descrição do ensino da língua nas escolas públicas apresentada pelo British Council (2015).

2.2 Os recentes estudos dos novos letramentos e do letramento crítico

O termo letramento tem sido tema de grande interesse para diversos pesquisadores brasileiros na área dos Estudos Linguísticos – em especial, da Linguística Aplicada e da educação. Conforme afirma Menezes de Souza (2011), na década de 1970, o termo começou a ser utilizado para se contrapor à ideia de alfabetização, já que “a escrita e a leitura eram práticas sociais manifestadas de formas diferentes em comunidades diferentes e em contextos diferentes” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 286), não bastando apenas saber ler e escrever para compreender ou produzir determinados textos. Por sua vez, Soares (2017) conta que, diferentemente do que ocorreu em países desenvolvidos como França e Estados Unidos, no Brasil, ambos os termos letramento e alfabetização acabaram ganhando uso semelhante, sendo usados de forma mesclada, seja pelos censos demográficos, pela mídia ao divulgar as estatísticas, ou pela própria universidade.

Discutindo esse dilema existente entre as definições de letramento e alfabetização, Soares (2006) define o fato de “adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever” como “*alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*” (SOARES, 2006, p. 17-18, grifos da autora) enquanto afirma ser o letramento

[...] palavra que criamos traduzindo ao “pé da letra” o inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, 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, 2006, p. 18, grifos da autora).

Mesmo com esse empréstimo de palavra feito do inglês para o português, o processo de definição do letramento, no Brasil, não se distanciou daquele da alfabetização. Na França e nos Estados Unidos, “os problemas de *illettrisme* [analfabetismo, no Francês], de *literacy/illiteracy* [no inglês] surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita” (SOARES, 2017, p. 32, grifos da autora), pois, apesar de alfabetizada, a população “não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2017, p. 31-32). No Brasil, a falta de distinção entre esses termos faz com que seja preciso voltar a atenção para as facetas que compõem cada um (SOARES, 2017), uma vez que o uso mesclado dos termos leva a uma “progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização” (SOARES, 2017, p. 36), ocasionando a “desinvenção da alfabetização”

(SOARES, 2017, p. 36).

Por causa dessa perda de especificidade, a mesma autora chama a atenção para a “reinvenção da alfabetização” (SOARES, 2017, p. 41), que deve ser entendida não apenas como “processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2017, p. 47), mas também como um processo que “se desenvolva num contexto de letramento” (SOARES, 2017, p. 47). Para ela, é necessário

[...] talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2017, p. 46).

Além de reconhecer essas especificidades, a autora convida a combinar os dois conceitos, de modo que tanto a alfabetização quanto o letramento mantenham suas próprias especificidades, uma vez que ambos trabalham com a língua escrita. Buscando essa definição para o letramento, são, então, discutidas duas dimensões do letramento: a individual e a social. Na dimensão individual, a leitura e a escrita são processos que consistem em habilidades linguísticas e psicológicas, cada uma com habilidades específicas:

[...] Enquanto as habilidades de leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial (SOARES, 1998, p. 69).

Na dimensão individual, pois, o letramento se refere às habilidades de ler e escrever. Por outro lado, a dimensão social prevê que o letramento é uma prática social, “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 72). Nessa dimensão, encontram-se duas perspectivas que tratam o letramento por sua versão “fraca” e “forte”. Em sua versão “fraca”, o letramento é tratado como *letramento funcional* (SOARES, 2006), uma vez que o indivíduo necessita das habilidades de ler e escrever para *funcionar* socialmente de forma adequada. Por isso, essa versão “fraca” é vista por uma perspectiva progressista, “liberal” (SOARES, 2006).

Em sua versão “forte”, por outro lado, visto por uma perspectiva radical, mais

“revolucionária”, o letramento é “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2006, p. 74-75). Nessa versão, letramento se apresenta como o uso das habilidades de ler e escrever para responder às demandas da sociedade. Considerada sua dimensão social, o letramento nessa versão “forte” corrobora o modelo ideológico proposto por Street (2014), que se volta ao uso de “letramentos” no lugar de “letramento” no singular.

Para Street e Street (2014), o letramento é, pois, tratado como “práticas *sociais* de leitura e escrita” (STREET; STREET, 2014, p. 127, grifo dos autores), que se encontram presentes não somente dentro da escola, mas também dentro de outras instituições sociais como o letramento na comunidade. Street e Street (2014) discutem esses dois modelos que permeiam o letramento, o modelo autônomo e o modelo ideológico, levando a pensar em letramentos além do contexto escolar. Segundo eles, a reconceitualização do letramento

[...] implica afastar-se da visão dominante de letramento como possuidor de características “autônomas” distintivas associadas intrinsecamente à escolarização e à pedagogia. Também requer um abandono da caracterização da pessoa letrada como intrinsecamente civilizada, desapegada, lógica etc., em contraste com as “iletradas” ou as que se comunicam principalmente por canais orais (STREET; STREET, 2014, p. 140-141).

O modelo autônomo, segundo Street (2014), é o que predomina em contextos de educação, onde “o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-se a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social”, que tem por consequência avanço econômico e habilidades cognitivas (STREET, 2014, p. 44). Para ilustrar, Mattos (2015) afirma que, em contextos educacionais que adotem o modelo autônomo, habilidades tidas como “corretas” são determinadas para a sua consequente aprendizagem por meio da reprodução mecânica dessas mesmas habilidades:

[...] Assim, no ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, especialmente no ensino de inglês, usou-se durante muito tempo a repetição na forma de *drills* como método principal de aprendizagem, um método identificado com o modelo autônomo descrito por Street (MATTOS, 2015, p. 60).

Assim, conforme explica Mattos (2015), a “correção” seria realizada ao longo da reprodução mecânica, o que geraria a autoconfiança no aprendiz para que, posteriormente, pudesse transferir o que foi aprendido para as suas vivências sociais. Como evidência, a autora cita casos em que surge a “ideia de *saber a língua*, ou seja, compreender as palavras”

(MATTOS, 2015, p. 63, grifos da autora) por meio de estudo da tradução, refletindo que, infelizmente, é uma ideia ainda arraigada no contexto brasileiro. No entanto, a autora destaca a percepção acerca das lacunas desse modelo, cujo contexto pedagógico quase não oferecia possibilidade para o aprendiz conciliar o aprendizado escolar e seu contexto social (MATTOS, 2015). Para preencher essas lacunas, então, outras possibilidades para contribuir para a compreensão de um texto escrito, por exemplo, demandariam a aplicação de conceitos advindos dos estudos dos novos letramentos, em específico, do modelo ideológico descrito por Street (2014).

O modelo ideológico é apresentado como contraponto a esse modelo autônomo de letramento, compreendendo a ideologia linguística que “abrange a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através de sistemas de signos” (STREET; STREET, 2014, p. 143). O letramento, em seu modelo ideológico, ultrapassa as questões meramente técnicas e pedagógicas (STREET, 2014). Nesse modelo, o letramento possibilita reconhecer “a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas” sociais de leitura e escrita (STREET, 2014, p. 44). Pela visão do modelo ideológico, Street (2014) evidencia que, caso as práticas sociais de sua comunidade sejam negligenciadas pelas séries de instrução existentes na escola e que parecem perpetuar no ambiente familiar e social, apenas saber ler e escrever não implica inscrever a história e identidade do sujeito.

Além disso, atendendo à natureza sociocultural do letramento, resumidas por Mattos (2015), as características do modelo ideológico pressupõem que apenas se conhece o letramento “sob formas que já possuem significado político e ideológico”, em contraponto às relações de caráter autônomo, e que “as práticas específicas de leitura e escrita que são ensinadas em qualquer contexto dependem de aspectos da estrutura social”, sendo que tais processos pelos quais são aprendidas as práticas de leitura e escrita “são o que constrói o significado do (letramento) para professores específicos” (MATTOS, 2015, p. 65). Chama-se atenção para o fato de que “maneiras culturalmente determinadas são várias dentro de uma mesma sociedade, dependendo da classe social de onde vem o indivíduo” (MATTOS, 2015, p. 73), isto é, os significados político e ideológico serão diferentes de indivíduo para indivíduo, mesmo que sejam aprendidos nos mais diversos ambientes e contextos de vivência dessa sociedade.

O modelo ideológico é defendido para a busca por mudanças de forma que “o professor e o aprendiz deveriam passar a negociar sentidos dentro de sala de aula”, e o “ensino não se realize sem a preocupação educacional de formação para a cidadania” (MATTOS, 2015, p. 76). A autora destaca as próprias OCEM (BRASIL, 2006) como uma política pública que se

encaminha para “a discussão sobre os desafios epistemológicos a serem enfrentados pela escola, principalmente no âmbito do ensino público” (MATTOS, 2015, p. 76). Caetano (2017), igualmente, considerando esse caráter ideológico do letramento, afirma que a viabilização das práticas de leitura e escrita em seu uso social necessita da sustentação da “ideia de um aprendizado social, histórica e cultural e ideologicamente construído, uma vez que o letramento reflete valores, crenças, práticas e relações de poder em uma determinada comunidade”, e refletido no “professor, que, por sua vez, traz consigo toda uma gama de concepções acerca de si, do outro e do mundo à sua volta” (CAETANO, 2017, p. 30).

Corroborando Mattos (2015), Caetano destaca, por fim, a dificuldade em se definir o letramento, que, usando as palavras da primeira, é definido pela segunda como “uma prática social complexa e crítica, construída com base em interações sociais diárias em contextos específicos” (MATTOS, 2015, p. 51 *apud* CAETANO, 2017, p. 30). Outro autor que trata dessa definição de letramento, ou melhor, de novos letramentos, é Menezes de Souza (2011), que discute o conceito de “interconectividade social” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 285) para representar as múltiplas teias de comunicação das quais cada um dos indivíduos faz parte, gerando toda uma complexidade que só pode ser entendida no sentido dos novos letramentos, no plural. Para entender essa complexidade, Menezes de Souza (2011) ilustra afirmando que as línguas estrangeiras não possuem a mesma importância, bem como acontece com um texto de um livro didático, porque, em ambas as situações, diferentes significados podem ser atribuídos dependendo do contexto em que se passam e das pessoas que ali estão:

[...] É essa percepção da importância da contextualização do saber e da comunicação que precisamos recuperar. As perguntas que precisamos levantar pra (*sic*) nós mesmos: A quem ensinamos língua estrangeira? Porque (*sic*) ensinamos esta língua estrangeira? Quem é nosso aprendiz? O que o aprendiz já sabe da língua estrangeira? Quanto tempo eu tenho? Que cursos eu tenho?
Essas são perguntas que vão nos ajudar a focalizar no contexto imediato, no local que nós temos. E a partir daí tomar as decisões sobre o que nós vamos fazer (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 287-288).

Esse conceito de letramento foi proposto, por Paulo Freire e Brian Street, como o contrário do que se entende por código, por “escrita como um código abstrato e descontextualizado” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 288). Concluindo, o mesmo autor diz que a linguagem é vista como algo social e cultural, nunca abstrato, descontextualizado; nunca se apresentando de forma igual para os indivíduos, o que faz com que, no contexto escolar, novas formas de aprendizagem surjam e exijam do professor o papel de “ensinar pra (*sic*) outras pessoas como buscar conhecimentos diferentes, como avaliar a relevância desses

conhecimentos diferentes para seus interesses, as suas necessidades” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 289). Essas novas formas de aprendizagem também dão forma a um novo perfil de aprendiz, agente, fazedor de seu conhecimento, pois “[o] aprendiz é independente, ele busca, seleciona, aprende, interage” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 290).

As novas posições assumidas pelo professor e por seus aprendizes, no contexto de novos letramentos, levaram à distinção de dois conceitos que, aparentemente, parecem ser iguais: o de pedagogia crítica e o de letramento crítico. Primeiramente, o letramento crítico se apresentou como uma redefinição da pedagogia crítica cunhada por Paulo Freire, inicialmente discutida nos anos 1970, voltando o seu foco, assim, às interpretações do leitor com relação ao texto, enquanto tal pedagogia crítica defendida por Freire se referia a uma consciência crítica das relações de poder existentes na sociedade (MENEZES DE SOUZA, 2011). Sobre isso, Soares (2006) pontua que Freire foi um dos primeiros a destacar o poder “revolucionário” do letramento – a sua versão “forte” destacada anteriormente – ao considerar que alfabetizado seria “tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (SOARES, 2006, p. 76).

Assim, o LC é “a redefinição do processo de conscientização crítica” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 293); é a busca de “o porquê EU leio da forma como leio, já que os sentidos que eu produzo podem ser diferentes dos sentidos que outros sujeitos produzirão justamente porque são influenciados por seus contextos sociais” (DUBOC, 2015, p. 220, grifo da autora). O

[L]etramento crítico consiste em não apenas ler, mas *ler se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações? (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296, grifos do autor).

O sentido, então, no letramento crítico, passa a ser criado por aquele que é capaz mais do que apenas ler e escrever, mas também negociar significados: o aprendiz leitor. Nesse ponto, chama-se atenção para o Paulo Freire dos anos 1980, que “diz que ‘o não eu múltiplo’, ou seja, que as comunidades que me formulam e me constituem são múltiplas” e “[o] que parece ‘eu’ consiste na atividade de várias coletividades” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 294). Por fim, o autor destaca que a atuação em sala de aula deve estar pautada nessa nova ideia de consciência crítica, que vai além do pensamento ingênuo e do senso comum e entende que o aprendiz necessita assumir a responsabilidade sobre as interpretações e construção de

significados que estabelece entre ele, como leitor, e o texto, bem como assumir as consequências sociais desses significados negociados (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Shor (1999) também discute o conceito de letramento crítico. Para esse autor, letramento é ação social que, por meio do uso da língua, desenvolve indivíduos em agentes dentro de uma grande cultura; enquanto o letramento crítico pode ser pensado como uma prática social em si, que serve de instrumento para o estudo de outras práticas sociais.² O LC questiona a construção social do eu, revelando as posições subjetivas das quais extraímos sentido do mundo e agimos nele (SHOR, 1999). O LC envolve o questionamento do conhecimento passivo e da experiência imediata, objetivando desafiar a desigualdade e desenvolver a cidadania ativista.³ Ainda, ele aponta que ser a favor do letramento crítico é tomar uma posição moral sobre o tipo de sociedade justa e educação democrática que se pretende ter,⁴ pois, em um mundo ainda não concluído, justo ou humano, é necessário questionar as relações de poder, os discursos e as identidades (SHOR, 1999).

Corroborando Shor (1999), Janks (2013) também pontua que o letramento crítico é sobre capacitar os jovens para ler tanto a palavra quanto o mundo em relação ao poder, identidade, diferença e acesso ao conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos.⁵ A palavra que os jovens aprendem serve para posicioná-los diante do mundo, capacitando-os para serem agentes de mudança. Por isso, perspectivas críticas são elaboradas para expor e endereçar uma agenda pautada na justiça social como o é o LC, que tem como objetivo ser transformador (JANKS, 2013). A autora acredita que essa perspectiva do letramento crítico na educação contribui para que os aprendizes sejam transformados em agentes de mudança, capazes de contribuir para uma maior equidade, aprendendo a respeitar o diferente e conviver em harmonia com os demais indivíduos, além de cumprir um importante papel na proteção do meio ambiente (JANKS, 2013).

Outra autora que descreve os letramentos críticos, no plural, como proposta renovada para o ensino de linguagens é Monte Mór (2013). Para ela,

[o] letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo

² No original: “Critical literacy can be thought of as a social practice in itself and as a tool for the study of other social practices” (SHOR, 1999, p. 11). Tradução nossa.

³ No original: “Critical literacy involves questioning received knowledge and immediate experience with the goal of challenging inequality and developing an activist citizenry” (SHOR, 1999, p. 11). Tradução nossa.

⁴ No original: “Thus, to be for critical literacy is to take a moral stand on the kind of just society and democratic education we want” (SHOR, 1999, p. 24). Tradução nossa.

⁵ No original: “[...] critical literacy is about enabling young people to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources” (JANKS, 2013, p. 227). Tradução nossa.

discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias. Sendo assim, a proposta inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evolui para se disseminar como um projeto educacional (MONTE MÓR, 2013, p. 42).

Como a autora aponta, e também conforme defendido por Janks (2013), o letramento crítico, inicialmente pensado no trabalho com a leitura, passa a ser pensado para todo o projeto escolar, que pode incluir as diversas disciplinas que compõem a educação, isso porque “as práticas de letramento são o percurso de uma ação social” (MONTE MÓR, 2013, p. 42), que envolve o político e o social do contexto em que se apresentam. Para esse trabalho de letramento crítico na sala de aula, Duboc (2015) salienta que, para constituí-lo, é necessário ter em pauta alguns aspectos essenciais como contextualização, heterogeneidade, subjetividade e multiplicidade de sentidos. Esses mesmos aspectos levariam ao trabalho com “a noção de língua e de texto como construção da realidade”, uma vez que o que existem são perspectivas, realidades construídas, que podem ser inseridas na formação dos aprendizes (DUBOC, 2015, p. 227).

Nessa formação pelo letramento crítico, conforme discutido por Mattos (2011a), a construção de significados se apresenta como o objetivo dos leitores, a fim de que, a partir do LC, possam questionar “as relações de poder que imperam em nossa sociedade” e se preocuparem “especialmente com as diferenças entre raça, classe social, gênero, orientação sexual, etc.” (MATTOS, 2011a, p. 212). Além dessa autora, Caetano (2017) também pondera que os letramentos críticos envolvem “a necessidade de diálogo do leitor com o texto, buscando extrair dele questões sociais, culturais e históricas que posicionem esse leitor frente ao mundo em que vive, tornando-o agente transformador de sua realidade” (CAETANO, 2017, p. 31). Para a autora, concordando com Monte Mór (2013), os letramentos críticos, usados no plural, evidenciam as diferentes concepções de letramento.

Diante disso, considerando que o letramento crítico se apresenta como uma forma de ser e fazer no mundo (JANKS, 2013),⁶ posturas críticas se fazem importantes nas salas de aula da escola pública para que os jovens se envolvam em suas próprias comunidades, entendendo-as melhor e, até mesmo, sendo protagonistas e causadores de mudanças sociais locais e, enfim, globais. Pensando em toda essa discussão feita, o letramento crítico, então, é entendido, nesta pesquisa, como uma *perspectiva de ensino* interligada com o trabalho não apenas da leitura em inglês, mas também das demais práticas sociais (escritas e orais). Além

⁶ No original: “[...] critical literacy is a way of being and doing in the world” (JANKS, 2013, p. 239). Tradução nossa.

disso, compreende-se a língua por uma concepção de práticas sociais (STREET, 2014), construída não apenas com o estudo de aspectos linguísticos, mas também, e especialmente, com o desenvolvimento de um processo educativo (BRASIL, 2006) voltado para a promoção do senso de cidadania do aluno.

Por fim, acredita-se que os professores da educação básica devam assumir também a “postura filosófica” ou “atitude curricular” proposta por Duboc (2012, p. 185), nas brechas da sala de aula (DUBOC, 2012) ou mesmo ocupando um espaço maior e contínuo no planejamento curricular, “buscando preparar os alunos para a justiça e a transformação social” (CAETANO, 2017, p. 30). Dessa forma, espera-se que, ao assumir tal postura, os professores auxiliem os alunos para que “percebam as diferentes perspectivas que eles próprios utilizam para construir significados e compreender o mundo ao seu redor, desafiando suas próprias pressuposições e as de outras pessoas” (MATTOS, 2011a, p. 210). Para se evitar a repetição de vocábulos, expressões como perspectiva crítica, atitude crítica e postura crítica serão utilizadas como referência a letramento crítico ao longo deste trabalho.

2.3 O ensino de leitura em inglês na escola pública

Para todo e qualquer educador que esteja engajado na árdua tarefa educacional, tanto na área de linguagens quanto nas demais áreas do conhecimento (matemática, naturais, humanas, etc.), faz-se necessário entender o conceito de leitura, em sua visão mais ampla e específica da palavra. Paulo Freire (2011), importante pensador e educador brasileiro, entende que a compreensão crítica do ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2011, p. 19), considerando que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 29). Antes de conhecer a leitura da palavra, aquela ensinada pelos educadores na escola, o sujeito já conhece as mais variadas “leituras” que seu contexto (mundo) imediato, da sua casa, junto aos seus familiares e amigos, lhe permitiu, confirmando a relação estreita existente entre a linguagem e a realidade (FREIRE, 2011).

Ler o seu mundo, no mais íntimo dos sentidos, segundo Freire, possibilita ao sujeito uma melhor percepção e um melhor entendimento desse mesmo mundo de maneira que, conforme as “leituras” realizadas, possa ser capaz de diminuir seus temores (FREIRE, 2011). Esse educador acredita que o ato de ler “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (FREIRE, 2011, p. 31), uma vez que a leitura do mundo já permite ao sujeito

escrever ou reescrever seu próprio mundo, transformando-o por meio de uma prática consciente. Com igual pensamento sobre o ato de ler, Martins (1986) chama atenção para o papel dos educadores nesse ato de ler não apenas a palavra, mas antes também o mundo:

[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta (MARTINS, 1986, p. 34).

Essas palavras da autora levam a uma reflexão pautada na leitura como uma prática que ultrapassa os muros do ensino da simples decodificação de códigos linguísticos e, ao mesmo tempo, considera a importância do processo de compreensão. Martins (1986) destaca que a aprendizagem de leitura se realiza a partir do contexto pessoal de cada leitor, opinião que corrobora a discussão de Freire (2011) sobre a relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, sendo aquela originada no “mundo imediato” de cada indivíduo. Ainda para a autora, a noção ampliada do ato de ler, que independe do contexto escolar e está além do texto escrito, com o qual é comumente associado, “permite a descoberta de características comuns e diferenças entre os indivíduos, grupos sociais, as várias culturas; incentiva tanto a fantasia como a consciência da realidade objetiva, proporcionando elementos para uma postura crítica, apontando alternativas” (MARTINS, 1986, p. 29). A adoção dessa postura crítica, a partir da prática da leitura, possibilita compreender que

[q]uando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. [...] Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura” (MARTINS, 1986, p. 17).

Em suas palavras, Martins (1986) explora as práticas sociais de leitura como sendo desencadeadoras de mudanças na realidade de seu leitor, que, passando a compreender o que está a sua volta, consegue estabelecer relações entre as situações de sua própria vida, a ponto de ser capaz de transformá-la. Como a autora pontua, desde cedo, o ato de ler esteve ligado à produção escrita, ao texto escrito, e tal concepção ainda pode ser percebida, depois de mais de trinta anos, na prática de docentes durante o ensino de leitura. No entanto, documentos oficiais da educação vêm tentando estabelecer uma visão mais ampla do ensino de leitura e escrita,

integrado com demais linguagens, em especial, nas aulas de língua estrangeira. Os documentos oficiais da educação como os PCN (BRASIL, 1998), as OCEM (BRASIL, 2006), a BNCC (BRASIL, 2017) e o novo Currículo de Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018) pontuam algumas dessas linguagens também importantes na sala de aula, por exemplo, o desenvolvimento das quatro habilidades e do conhecimento léxico-sistêmico, o estudo de gêneros textuais diversos, o uso de material autêntico voltado para a comunicação real, o trabalho com a leitura crítica voltada para o letramento e os multiletramentos, o uso da tecnologia em sala de aula, dentre outras.

As OCEM (BRASIL, 2006) apresentam que, não apenas para o ensino de língua inglesa, mas também para o ensino de língua estrangeira no Ensino Médio, deve-se atentar para a importância de se desenvolver a “leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 87). A concepção da linguagem, juntamente com a de cultura e a de conhecimento, é concebida por uma “visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais” (BRASIL, 2006, p. 109). No campo da leitura, em específico, a linguagem é vista dentro de um projeto de letramento; o leitor é visto como aquele capaz de entender “que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (BRASIL, 2006, p. 98). Para esse documento, o aluno é, então, visto como um aluno-leitor-cidadão (BRASIL, 2006).

Igualmente, a BNCC (BRASIL, 2017) destaca o caráter formativo do ensino de língua inglesa. Dentre as competências a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, a Base inclui

[c]omunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social (BRASIL, 2017, p. 246).

Nesse sentido, a língua é vista além de seu aspecto escrito, mas também em seus aspectos orais, digitais e multissemióticos. O aluno é chamado a ver a língua inglesa como um instrumento capaz de “possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global” (BRASIL, 2017, p. 485). A língua é utilizada, então, para estabelecer contato com culturas diversas, possibilitando um entendimento crítico maior sobre

a realidade que cerca o aluno. Ademais, com a língua inglesa, o aluno tem como oportunidade compreender o mundo em que vive, explorando novas perspectivas, expondo suas ideias e valores, argumentando, lidando com conflitos de pontos de vistas e com críticas, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017).

Somando à discussão sobre esse contato com culturas diversas, as OCEM (BRASIL, 2006) também apresentam a noção de recontextualização e transformação do processo de concepção da linguagem, da cultura e do conhecimento. Esses três elementos não devem ser concebidos “como totalidades estanques e isoladas, e sim como conjuntos abertos e dinâmicos” (BRASIL, 2006, p. 110). Como parte desse processo de recontextualização, considera-se relevante entender que, “na visão alternativa de heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 110), a concepção anterior de habilidades deve ser repensada, incluindo a concepção de leitura, que, sendo ponto de interesse deste estudo, passou por novas contextualizações teóricas.

Ao propor essas mudanças na contextualização teórica da prática da leitura, as OCEM (BRASIL, 2006) reconhecem a importância dos diversos trabalhos que são feitos a partir dessa prática social. Ressalta-se o grande interesse de pesquisas sobre a prática de leitura de jovens, especialmente depois do advento das novas tecnologias de informação e comunicação, ou TICs (BRASIL, 2006). As populares TICs diversificaram as formas de apresentação de leitura, que passou a contar com recursos multimodais como imagens e sons, para transmitir informações (MATTOS, 2011a). Além de permitir que os aprendizes possam investigar e criticar os motivos apresentados pelo(s) autor(es), a prática de leitura possibilita que eles observem a forma e a função do gênero textual, os aspectos que dão ou não credibilidade e validade a uma interpretação, desenvolvendo a compreensão de texto e, conseqüentemente, o senso crítico (BRASIL, 2006). Essa prática também possibilita que os aprendizes construam seus próprios sentidos daquilo que leem, pois esses sentidos “são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder” (BRASIL, 2006, p. 116).

Outro documento que também salienta essa função de leitura como trabalho de letramento é o Currículo Referência de Minas Gerais, ou CRMG (MINAS GERAIS, 2018), ao destacar que a “leitura ainda contribui decisivamente para o letramento integral e crítico do aluno, melhorando de maneira significativa seu desempenho na língua materna e em outros componentes” (MINAS GERAIS, 2018, p. 612). Assim como expresso nas OCEM (BRASIL, 2006), o CRMG busca, em sua definição, ampliar a concepção da prática de leitura para alcançar o desenvolvimento crítico dos aprendizes, que, conseqüentemente, produzirá efeitos

não apenas na prática social da leitura na língua estrangeira, mas também na sua língua materna. Além disso, o trabalho da leitura já contemplado nas aulas de inglês continua sendo importante. Sobre essa mesma questão, as OCEM (BRASIL, 2006) já pontuavam que

[...] as questões que buscam desenvolver o letramento crítico levam em conta o trabalho que vinha sendo realizado em leitura nas escolas nos últimos anos. Ou seja, continua-se trabalhando a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos lingüístico-textuais (*sic*) oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação (construção de sentidos) (BRASIL, 2006, p. 116).

Exemplos desse trabalho que vinha sendo realizado com a prática da leitura em sala de aula pode ser encontrado em documentos, até então, utilizados como orientações para o planejamento das aulas voltadas para a prática dessa habilidade. Os CBC (MINAS GERAIS, 2005) e a própria BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo, recomendam alguns passos, ou fases, que podem ser seguidos pelos professores, objetivando uma compreensão de texto que ultrapasse os conhecimentos lingüísticos a serem também estudados posteriormente em um outro momento. Tais fases consistem na fase de pré-leitura (*pre-reading*), leitura (*reading*) e pós-leitura (*post-reading*), momentos nos quais o aprendiz terá a oportunidade de ativar seu conhecimento prévio ou enciclopédico sobre o assunto do texto, compreender de forma geral e mais detalhada os pontos principais do texto, fazendo uso de estratégias de leitura como *skimming* e *scanning*, respectivamente, e refletir sobre as características do gênero textual em questão além de suas funções comunicativas (MINAS GERAIS, 2005; MINAS GERAIS, 2018).

A BNCC (BRASIL, 2017) considera também que a prática de leitura em língua inglesa, além desse desenvolvimento de estratégias de reconhecimento do texto, como a utilização de pistas verbais e de pistas não verbais para formular hipóteses e inferências, deve promover a “investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratadas” (BRASIL, 2017, p. 243-244). Para ela, tais processos “corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua” (BRASIL, 2017, p. 244). Assim como vem se observando, a prática de leitura se encontra atrelada também às demais práticas que compõem o estudo da língua inglesa “em uma perspectiva de educação lingüística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas”, caracterizando assim seu caráter formativo (BRASIL, 2017, p. 241).

No entanto, ao se voltar o estudo para orientações mais antigas, percebe-se que o ensino de língua estrangeira se apresentava apenas na abordagem de alguns aspectos da língua-alvo. Nos PCN (BRASIL, 1998), a exemplo, apesar de a leitura ser tratada como aquela que “atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, ser a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato”, além de ajudá-lo no desenvolvimento integral de seu letramento (BRASIL, 1998, p. 20), percebe-se que os professores são orientados para, na maior parte de suas aulas, realizarem um trabalho com maior enfoque nessa prática social. Para justificar tal posição, os PCN descrevem as condições não tão favoráveis ao desenvolvimento de igual forma das demais habilidades (produção escrita, compreensão oral e produção oral) como número de alunos e carga horária (BRASIL, 1998). Por contrariar a ideia de linguagem como prática social, todavia, essa mesma orientação passou pelo crivo de muitos estudiosos na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa em escola pública.

Miccoli (2011, p. 179), por exemplo, argumenta que, ao orientar “professores a priorizar o desenvolvimento da habilidade leitora, justificando que nossa realidade social não exige mais que isso”, os PCN (BRASIL, 1998) ainda se colocam entre os anos 1990 e o início do século XXI, pois muito foi modificado ao longo dos anos, principalmente, o ensino de língua estrangeira em um contexto de distâncias mais curtas e de transnacionalidade. Por um lado, a autora enfatiza um ensino de línguas focado “na comunicação, no uso da língua em sala de aula na interação entre professor e alunos através do desenvolvimento das quatro habilidades” (MICCOLI, 2011, p. 180). Por outro, em conformidade com os PCN (BRASIL, 1998, p. 20), para os quais “[a] leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna”, Miccoli (2011) também fala sobre a possibilidade de a leitura em língua estrangeira permitir ao aluno refletir sobre a sua própria língua quando do desenvolvimento linguístico em sala de aula.

Dessa forma, a leitura, tanto em língua estrangeira quanto na língua materna, quando realizada com o uso de gêneros verbais e híbridos, permite que o aprendiz vivencie “diferentes modos de leitura [...], bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras)” (BRASIL, 2017, p. 244). Acrescido a isso, a prática leitora estimula o aprendiz a compreender as diversas possibilidades de contextos de uso das linguagens, em especial, para pesquisa e ampliação de conhecimentos de seu interesse (BRASIL, 2017).

Semelhante ponderação também é realizada por Paiva (2011), que, além de destacar essa imposição do ensino de leitura como alternativa quase que exclusiva no ensino de língua

estrangeira pelos PCN (BRASIL, 1998), critica também o seu caráter preconceituoso quanto às classes populares quando afirma que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (BRASIL, 1998, p. 20). Para ela, essa visão determinista, além de excluir a possibilidade de mobilidade social, “atribui um papel elitista ao inglês”, por exemplo, e ignora a sua presença em contextos de uso, como cinema e televisão, turismo e comércio (PAIVA, 2011, p. 35).

Mesmo diante de críticas sobre os PCN (BRASIL, 1998), como as mencionadas acima, a constatação da realidade do ensino público descrito por eles parece ser reconhecida por outros autores, pois tentam descrever algumas condições presentes na escola pública que, sendo significativas e essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, não apenas de línguas estrangeiras, mas também dos demais componentes curriculares, não podem ser desconsideradas, infelizmente. Oliveira (2011), a título de ilustração, corrobora os PCN (BRASIL, 1998) quanto às inúmeras dificuldades em ensinar em uma escola pública. A autora também reconhece que, mesmo com essas dificuldades, muitos professores conseguem resultados satisfatórios quando o trabalho com o ensino é levado a sério, levando à aprendizagem de língua inglesa pelos alunos. Para ela, fazer a diferença implica uma tarefa difícil, que vai além da mera consciência da importância desse fazer diferente na sala de aula discutida em cursos de educação de professores (OLIVEIRA, 2011).

Essas condições precárias percebidas no contexto de ensino público, contudo, não devem ser vistas como justificativas para a ausência do trabalho com as demais habilidades, conforme parece ser uma crença espalhada entre os professores de escolas públicas segundo Oliveira e Silva (2009). Ao contrário, da mesma forma que se espera que a própria legislação tome alguma atitude quanto a essas condições desfavoráveis, que ela mesma reconhece, segundo argumenta Araújo de Oliveira (2011) quando diz que “as ações políticas necessárias para implementar o diagnóstico oficial tardam ou nunca se efetivam” (ARAÚJO DE OLIVEIRA, 2011, p. 79), espera-se que os professores igualmente não apenas tenham consciência dessas condições, mas também passem a identificá-las e busquem estratégias na tentativa de minimizar as consequências delas, pois, “[...] apesar de todos os problemas inerentes ao ensino público, ainda é possível dar aulas nas quais os alunos aprendem a língua inglesa” (OLIVEIRA, 2011, p. 73-74).

Desse modo, pensando em todas as questões discutidas anteriormente e reconhecendo a grande importância e complexidade do trabalho com todas as habilidades linguísticas nas aulas de língua estrangeira na escola pública, a próxima seção descreve o objeto

da pesquisa, a leitura em língua inglesa como letramento crítico. Devido a questões de viabilidade de tempo para a realização desta investigação, a pesquisa se propôs a trabalhar apenas com a leitura por considerar grande a relação entre essa habilidade com a proposta de uma perspectiva crítica de letramento exposta a seguir. Entretanto, a pesquisadora reconhece que a proposta aqui feita para as aulas de leitura em inglês pode ser também estendida ao trabalho com todas as outras habilidades (escrever, ouvir e falar) dentro do contexto de escola pública conforme a postura do letramento crítico a ser adotada pelos professores em sala de aula.

2.4 O ensino de leitura em inglês como letramento crítico

Documentos oficiais que regem a educação no Brasil inserem, em suas orientações, o conceito de letramento crítico no contexto da escola pública no país. Como discutido anteriormente, esse conceito é entendido, nesta pesquisa, como uma diferente perspectiva voltada para o ensino de inglês, que busca auxiliar o aprendiz a perceber as diversas construções de significados que podem existir, de forma que eles compreendam, cada vez mais, a sua realidade, capacitando-se para agir e dar a ela um novo sentido, que seja seu. Esse novo sentido encontra, então, no letramento crítico, a oportunidade de questionamentos, seja sobre as relações de poder, discursos, seja sobre identidades em um mundo inacabado, injusto e desumano (SHOR, 1999)⁷, para que haja a construção social do ser a partir do uso da língua (SHOR, 1999)⁸.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), a exemplo, oferecem orientação para o ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio, em especial, no contexto de ensino de língua inglesa, propondo o trabalho com a leitura não somente como um ato de decodificação, mas também com um enfoque no LC, como prática social. Nesse trabalho com o aluno, “ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116), além de “apontar alternativas para a reconstrução da identidade desse aluno que se quer cidadão” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 138), chamando-o a se envolver mais ativamente em sua própria comunidade.

⁷ No original: “This is where critical literacy begins, for questioning power relations, discourses, and identities in a world not yet finished, just, or humane” (SHOR, 1999, p. 2). Tradução nossa.

⁸ No original: “Essentially, then, critical literacy is a language use that questions the social construction of the self” (SHOR, 1999, p. 3). Tradução nossa.

As OCEM (2006) pontuam que, para uma possível superação do conceito limitado de “alfabetização” baseado na ideia de escrita “como tecnologia descontextualizada e universal”, o letramento vem para abordar os “usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de ‘leitura’ interagem com formas de ‘escrita’ em práticas socioculturais contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 106). Os novos usos da linguagem dão, assim, origem aos vários tipos de letramento, isto é, multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000 *apud* BRASIL, 2006). Dessa forma, o letramento não se encontra no campo “de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas”, mas “se baseia numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimentos, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais” (BRASIL, 2006, p. 109).

Com o surgimento dos estudos de letramento, a concepção de leitura vem sofrendo mudanças significativas dentro do contexto da sala de aula da escola pública. Esses estudos “poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea” (BRASIL, 2006, p. 114). Ademais, tais mudanças no conceito de leitura foram trazidas por aspectos que surgiram com o advento da tecnologia e da internet: a multimodalidade e o hipertexto. Mattos (2011b) destaca que,

[a]ssim como aconteceu com a concepção de conhecimento, a concepção de leitura também mudou. Até bem pouco tempo, leitura significava ler um texto escrito em papel, em uma direção pré-determinada, ou seja, de cima para baixo e da esquerda para a direita. Hoje em dia, principalmente após a intensificação do uso da Internet, essa concepção de leitura precisa ser revisada. No ambiente digital, a comunicação passa a ser multimodal, ou seja, a informação é fornecida não apenas em forma de texto escrito, mas também através de imagens e sons (MATTOS, 2011b, p. 36).

Dessa forma, a leitura passa a ser feita conforme as escolhas do próprio leitor, sendo ele coautor daquilo que lê nas páginas que visita na *web*. Esse novo jeito de construir significados por meio da leitura ganha como facilitador os chamados hipertextos. Com eles, “o processo de construção de significação – o que antes chamávamos simplesmente de ‘leitura’ se transforma; ‘leitura’ passa a ser algo seletivo, parcial, dependendo do interesse ou do objetivo do leitor” (BRASIL, 2006, p. 106). Pensando nessas novas formas de como conceber o trabalho de leitura em inglês na escola pública, os documentos da educação e investigações na área preveem orientações pedagógicas segundo os estudos dos novos letramentos e, em específico, do letramento crítico.

Os alunos, para as OCEM (2006), podem ter mais chances de desenvolver o seu senso de cidadania em atividades que promovam a leitura à luz dos estudos do letramento

crítico. Entende-se por cidadania o conceito citado por Mattos (2012), que diz respeito à decisão ou às práticas sociais de sujeitos ativos que se fazem cidadãos participativos, destacando o conceito de “participatory citizenship” (MATTOS, 2012, p. 296). Discutindo sobre o trabalho em conjunto do letramento crítico com a educação para a cidadania, a autora aponta que ambos promovem a consciência dos alunos, empoderando-os e preparando-os para se tornarem cidadãos críticos e proativos.⁹ Desse modo, considerando o papel do letramento crítico e do desenvolvimento do senso de cidadania no trabalho com a leitura, a linguagem é tratada como prática sociocultural (BRASIL, 2006).

Por isso, as OCEM (BRASIL, 2006) consideram importantes as atividades de leitura que abordem o letramento crítico, e não somente a leitura crítica. Em oposição a esta, esse documento (BRASIL, 2006) apresenta um quadro comparativo, originalmente de Cervetti, Pardales e Damico (2001), em que o letramento crítico prevê que o conhecimento é de cada comunidade, pois ele é ideológico; a realidade é compreendida conforme o contexto; o significado é constantemente negociado e construído, observando-se as relações de poder; e, na educação, busca-se o desenvolvimento de consciência crítica (BRASIL, 2006).

Como pode ser percebido na Tabela 1 a seguir, usando as palavras de Mattos (2011a, p. 212), “o letramento crítico tem objetivos ainda mais ambiciosos”. As OCEM (BRASIL, 2006) destacam que a leitura crítica pode, sim, também desenvolver um trabalho crítico, que demanda habilidades de cunho analítico e avaliativo. No entanto, o trabalho com o letramento crítico permite uma consciência crítica do aprendiz, levando-o a desenvolver seu senso de cidadania, uma vez que a linguagem é tratada como prática social (BRASIL, 2006).

Cervetti, Pardales e Damico (2001) argumentam que, além das diferenças de epistemologia, de realidade, de autoria e de educação, o letramento crítico se difere da leitura crítica por possibilitar a crítica social. Ainda para esses autores, a perspectiva do letramento crítico leva a análises de diferenças entre raça, classe social, gêneros e questões sobre quem ganha ou perde nas mais variadas representações,¹⁰ além de permitir, por intermédio de educadores que atuam por essa perspectiva, que tais diferenças sejam vistas como parte das desigualdades ou injustiças sistêmicas (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001)¹¹.

⁹ No original: “Critical Literacy, together with citizenship education, as suggested by Vetter, promotes students’ awareness, empowering and preparing them to become critical and pro-active citizens” (MATTOS, 2012, p. 196). Tradução nossa.

¹⁰ No original: “For example, in the critical reading classroom scenario, representations and analyses of differences across race, class, and gender, and questions of who gains or loses in the various representations, are absent” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, não paginado). Tradução nossa.

¹¹ No original: “It is also essential to point out that critical literacy educators examine these differences not as isolated occurrences but rather as part of systemic inequities or injustices” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, não paginado). Tradução nossa.

Tabela 1 – Leitura Crítica *versus* Letramento Crítico

Tabela 1 – Diferenças entre leitura crítica e letramento crítico		
Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos – realidade Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor	Conhecimento – não é natural ou neutro Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade Logo, o conhecimento é ideológico
Realidade	Pode ser conhecida Serve como referência para a interpretação	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade A realidade não pode ser "capturada" pela linguagem A "verdade" não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado
Autoria	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder
Educação	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação	Desenvolvimento de consciência crítica

Fonte: Extraída de CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. www.readingonline.org, 2001.

Fonte: BRASIL, 2006, p. 117.

Por fim, com essa consciência crítica como objetivo da aprendizagem pelo letramento, os aprendizes não apenas leem os textos com criticidade, mas também se tornam atores capazes de transformar a sociedade (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001)¹².

Corroborando a ideia dos autores anteriores, Mattos e Valério (2010; VALÉRIO; MATTOS, 2018), ao traçarem um paralelo entre o LC e o Ensino Comunicativo, que se apresenta como a abordagem mais recente para o ensino de inglês, afirmam que aquele tem caráter ideológico, com o desenvolvimento da consciência crítica, já que aprende-se uma língua de modo que se possa transformar a si mesmo e a sociedade, sendo a língua instrumento de poder e de transformação social. Segundo as autoras, “o LC tem objetivo inverso ao da educação tradicional, pois promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141).

Nesse sentido, Mattos e Valério (2010; VALÉRIO; MATTOS, 2018) seguem dizendo que “a análise de um texto requer mais um passo em direção aos esquemas mentais de

¹² No original: “Furthermore, with critical consciousness as a prominent goal of literacy learning, students not only read texts critically, but they also become actors to transform society”.

conteúdo trazidos pelo aprendiz no sentido de permitir-lhe uma visão mais ampla do texto – o exame de seu caráter ideológico” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 144). Para essas autoras, a identificação do segmento representado pelas vozes presentes no texto e a sua reflexão está envolvida na formação de cidadãos críticos capazes de causarem mudança social (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Janks (2013), autora que também ilustra a língua como esse instrumento de poder, repleta de significados, cita, dentre outros exemplos, a famosa obra do dramaturgo inglês William Shakespeare, *The Tempest*, em que o colonizado faz uso da língua do colonizador para se defender do próprio colonizador, aquele que o ensinou a língua, como apresentado a seguir:

PRÓSPERO: Escravo abominável, Sem nenhum traço de bondade, Mas capaz de todo o mal! Senti pena de você, Esforcei-me para fazê-lo falar, lhe ensinava a toda hora Uma coisa ou outra. Quando não conseguia, selvagem, Distinguir o sentido do que falava, desconexo como Uma coisa mais estúpida, eu provia seus propósitos Com palavras inteligíveis para expressá-los. Mas sua raça vil – Apesar de ter aprendido – tem propensões que as pessoas de bem Não suportam conviver; por isso ficou Mercedosamente confinado a esta rocha, Pois mais que prisão merecia.

CALIBÃ: Você me ensinou a falar e o meu proveito nisso Foi saber como praguejar. Que a peste vermelha a consuma Por ter me ensinado a sua língua!

(SHAKESPEARE, *A Tempestade*, ato I, cena II).

Esse fragmento da obra permite a compreensão do poder que as práticas das linguagens proporcionam nas relações estabelecidas em sociedade; poder que pode ser compreendido por diferentes perspectivas, por quem fala e por quem escuta. Caetano (2017), a exemplo, pontua que “é necessário que o aluno seja capaz de ler os múltiplos pontos de vista em um texto e localizar nesse texto o *locus* de enunciação, ou seja, o lugar de onde se fala e o que isso significa” (CAETANO, 2017, p. 88), importante característica na nova definição do letramento crítico feita por Menezes de Souza (2011). Ao discutir essa nova definição, o autor estabelece que, em aulas de leitura de língua estrangeira, o aluno deve ser levado a responder perguntas que o façam pensar na interpretação que ele próprio criou durante a leitura (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Para que se perceba essa diferença entre a antiga e a nova definição, estabeleceu-se uma lista de perguntas comparativas entre a antiga e a nova concepção de letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011), que pode vir a ser utilizada durante o trabalho com a leitura de determinado texto em língua inglesa. Considerando a antiga definição de conscientização crítica do aluno, o professor dirige aos aprendizes as seguintes perguntas durante uma aula de leitura, conforme descrevem Cervetti, Pardales, Damico (2001), citados por Menezes de Souza (2011, p. 291, tradução nossa):

- A quem o texto se dirige?
- O que o texto aborda?
- Como o texto tenta convencer o leitor?
- Quais afirmações não são sustentadas?
- Quais dispositivos de atenção são utilizados?
- Quais palavras ou ideias são usadas para criar uma impressão particular?
- O que o texto nos mostra/nos fala sobre seu contexto?

Ao se utilizarem tais perguntas, o foco do trabalho crítico está diretamente voltado para a intenção do autor, para a forma como o autor alcança a atenção do leitor. Por outro lado, para considerar uma consciência crítica redefinida, Menezes de Souza (2011, p. 299, grifos do autor, tradução nossa) sugere os seguintes questionamentos para estabelecer o trabalho com o letramento crítico:

- Qual é o **contexto** no qual o texto foi produzido?
- Para que tipo de leitor o texto foi escrito?
- O contexto de **produção** do texto é o mesmo que o contexto no qual VOCÊ está **lendo** o texto?
- Você é o leitor que o autor do texto havia em mente?
- Como as diferenças nos contextos de **produção e leitura** do texto afetam a sua compreensão?
- Existe um sentido “real”, “correto”, “original” do texto?
- Como você se sente em relação a essas diferenças?
- Devíamos eliminá-las?
- O que fazemos com elas?

As perguntas acima permitem que o foco passe a ser o leitor, como seu contexto se insere na proposta de texto criada pelo autor. Como expõem Mattos e Valério (2010), “textos, para o LC, devem permitir ao aluno compreender a ideologia e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratos sociais em diversas situações” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 145), ou seja, não apenas identificar o objetivo do autor ao escrever o texto, mas utilizá-lo para incluir o indivíduo no mundo (MATTOS; VALÉRIO, 2010) e entender as situações presentes em sua comunidade. De igual modo, Duboc (2015) também aponta um trabalho voltado para o LC com enfoque em questões que levem o aluno a momentos de reflexividade sobre o contexto apresentado. Para a autora, questões como as seguintes fazem

parte da postura e atitude filosófica e curricular dos professores que decidam adotá-la em suas aulas de leitura em inglês, por exemplo:

[...] O que estou fazendo aqui, lendo este texto? De onde o texto fala? Qual realidade é apresentada/construída neste texto? Da perspectiva de quem essa realidade é construída? O que o texto privilegia? O que o texto apaga (deixa de dizer)? O texto responde aos interesses de quem? Se o texto fosse escrito por outro sujeito ou em outro lugar, qual seria a diferença? Por que eu leio este texto assim? Por que o outro lê este texto assim (DUBOC, 2015, p. 220, grifos da autora).

A partir dessas questões, mais voltadas para o outro, Duboc (2015) esclarece que os professores podem convidar seus alunos ao “exercício de vestir as lentes do outro” (DUBOC, 2015, p. 221), ou melhor, dando-lhes a oportunidade de tirarem suas próprias conclusões e descobrirem os motivos de os sentidos serem diferentes quando se alteram as perspectivas de quem vê. Assim, para que se compreenda o impacto desse trabalho de leitura em língua inglesa como letramento crítico no contexto de escola pública, é preciso considerar que um trabalho de letramento crítico envolve “aspectos fundamentais como a contextualização, a heterogeneidade, a subjetividade, a multiplicidade de sentidos” (DUBOC, 2015, p. 227), encontrados em uma diversidade de práticas sociais vivenciadas pelos alunos e pelos próprios professores que envolvem o uso da língua inglesa. Por isso, corroborando esses aspectos, outro importante elemento para a aula de leitura como letramento crítico, discutido por Mattos e Valério (2010; VALÉRIO; MATTOS, 2018), é o trabalho que se faz com gêneros textuais, que estão intimamente relacionados com a perspectiva crítica aqui apresentada. Afinal, como Martins (1986) destaca, é a partir da escrita “que o próprio ato de ler tem sido pensado” (MARTINS, 1986, p. 73) apesar de reconhecer que se lê também por expressão oral, pela música, pelas artes plásticas, dramáticas ou por situações da realidade objetiva cotidiana como o trabalho, o lazer, as relações afetivas e sociais (MARTINS, 1986).

2.5 Cidadania participativa a partir de atividades de leitura como letramento crítico

Para melhor ilustrar o trabalho da leitura em língua inglesa pela perspectiva do LC, da leitura como letramento, as OCEM (BRASIL, 2006) apresentam duas atividades que descrevem um anúncio publicitário sobre o Dia das Mães. Com perguntas mais voltadas para a compreensão de texto, a atividade A leva o aprendiz a tentar entender as razões de quem escreveu o texto, de modo que consiga apreender algum sentido aparentemente já contido no texto. A atividade B, em contrapartida, proporciona ao aprendiz a possibilidade de construir

sentidos, analisando as várias representações incluídas ou excluídas nos textos e buscando desenvolver o senso de cidadania que pode ajudá-lo a transformar a realidade. Sobre a atividade, o documento afirma que

[a]s perguntas na atividade A ajudam os alunos a examinar a escolha dos autores por determinadas representações do mundo, mas não os levam necessariamente a desenvolver uma crítica social. Nessa proposta de letramento [crítico], não se espera, logicamente, que os alunos deixem de celebrar o Dia das Mães por entender essa data como uma marca de consumismo. Porém, espera-se desenvolver consciência crítica sobre, por exemplo, o que significam as várias datas comemorativas ao longo do ano e se elas devem ou não provocar sentimentos de opressão (ou de exclusão) naqueles que a elas não podem/querem aderir (BRASIL, 2006, p. 116).

Dessa forma, atividades de leitura, ou mesmo de escrita e comunicação oral, que visem uma postura crítica do aprendiz contribuirão significativamente para a formação do aluno-leitor-cidadão, o que também pode ser observado no estudo desenvolvido por Mattos (2011a). A autora descreveu, a partir da prática de três professores de língua inglesa, as práticas de letramentos à luz da abordagem tridimensional para o letramento, de Lankshear, Snyder e Green (2000), sendo elas: a dimensão operacional do letramento (no nível da linguagem), a dimensão cultural do letramento (no nível do significado) e a dimensão crítica do letramento (no nível do contexto), trabalhados não necessariamente nessa ordem. Com o uso de distintos gêneros textuais e diversas atividades de linguagem, as atividades foram desenvolvidas pelos três professores de inglês em suas respectivas turmas e acompanhadas durante a realização de curso de formação continuada promovido pelo Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangerias – EDUCONLE, do qual todos os três professores faziam parte (MATTOS, 2011a, 2015).

Discutindo as práticas de letramento de um de seus participantes, Mattos (2015) pontua que, em uma atividade de compreensão escrita sobre o meio ambiente, com o uso dos gêneros textuais artigo e gráfico, a professora Dora, além de trabalhar com as dimensões operacional e cultural do letramento, conseguiu também desenvolver a dimensão crítica do letramento, mesmo que timidamente. A dimensão operacional foi desenvolvida pela professora participante por meio das estratégias de leitura e exercícios de compreensão do texto, contemplando também atividades para o reconhecimento das palavras cognatas, a avaliação de informações referentes ao texto, se verdadeiras ou falsas, a compreensão do significado de palavras destacadas e a busca por informações específicas (MATTOS, 2015). Para a dimensão cultural, Dora abordou o trabalho com as características inerentes aos dois gêneros textuais mencionados, de forma que seus alunos pudessem compreender os elementos importantes da

cultura do texto quando analisados seus contextos imediatos e seus objetivos de produção (MATTOS, 2015).

Por outro lado, a professora Dora desenvolveu timidamente a dimensão crítica nesta atividade (MATTOS, 2015). Mesmo que seus alunos tenham tido a oportunidade de discutir amplamente o assunto, refletindo criticamente os temas relacionados aos problemas ambientais apresentados nos textos durante o trabalho das duas dimensões anteriores,

[t]oda essa participação dos alunos nas discussões sobre o assunto, porém, não é suficiente para que eles assumam posições críticas e adquiram agência em contextos pós-escolares, já que se limitam ao nível da constatação, [...], e não garantem uma participação ativa desses alunos em suas comunidades (MATTOS, 2015, p. 129).

Assim, ainda que a dimensão crítica tenha se mostrado pequena na atividade de compreensão escrita de Dora, mais adiante, em uma atividade de produção escrita de *folders*, que partiu do tema meio ambiente, discutido na atividade de compreensão escrita, a professora participante conseguiu desenvolver um maior engajamento social entre seus alunos após uma longa discussão sobre o meio ambiente, tema de extrema relevância na sociedade. A autora considera que, além do processo de conscientização sobre um tema que, para alunos com a idade daqueles que se encontram na escola, pode passar despercebido por ter consequências para além da pouca experiência de vida deles, o trabalho com essa questão social deve estar voltado para a agência desse aprendiz (MATTOS, 2015). Por isso, a professora acertou em desenvolver com os alunos uma atividade que os levasse a agir, na prática, em sua própria comunidade por meio da confecção de *folders*, o que “poderá prepará-los para a vida futura, contribuindo para que se tornem cidadãos ativamente participativos em suas comunidades” (MATTOS, 2015, p. 271).

Soares (2014) também apresenta uma análise de práticas de ensino adotadas por uma professora participante a partir da aplicação de três atividades de língua inglesa à luz dos estudos do letramento crítico em uma escola da rede pública de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Segundo a autora, as atividades elaboradas buscaram abarcar “um conjunto de ações que têm por finalidade promover a autonomia e o senso crítico dos alunos, apresentando temas pertinentes à sua realidade e objetivos linguísticos, lexicais e discursivos pré-definidos”, com base no livro didático adotado pela instituição escolar (SOARES, 2014, p. 78). As atividades da pesquisa em questão trouxeram à discussão o estudo de gêneros textuais diversos como *cartoon*, biografia, música e discurso, e também de aspectos linguísticos. Além disso, abordou temas referentes a diversas formas de protestos, incluindo referência àqueles ocorridos durante

o ano de 2013 no Brasil, aos que ativistas e organizações realizam em busca de paz e aos protestos que, por meio da música e discurso político, procuram defender os direitos civis (SOARES, 2014).

Em sua análise, Soares (2014) pontua que as atividades à luz do letramento crítico, na opinião da professora participante e de seus alunos, contribuíram para uma aprendizagem de língua inglesa para além dos aspectos linguísticos, possibilitando-lhes novos modos de pensar sobre quem são e o que podem fazer para transformarem a si mesmos e às suas comunidades. Além disso, a autora destaca a viabilidade de se trabalhar o conteúdo programático da disciplina ao mesmo tempo em que se aproveitam as brechas para o trabalho do letramento crítico, conforme também pontua Duboc (2012). Por fim, mas não menos importante, o papel do professor na condução das aulas com atividades voltadas para o letramento crítico se mostrou fundamental, pois um material que tenha um planejamento de práticas de letramento não seria capaz de alcançar os objetivos dessas práticas por si só (SOARES, 2014).

A partir desses exemplos que demonstram a transformação possível da perspectiva de “*uma educação para o letramento* para [a perspectiva de] *um letramento crítico para a educação*” (MATTOS, 2015, p. 260, grifos da autora), é possível compreender de que forma professores de inglês podem partir do ensino da língua inglesa para uma educação em que se queira fazer do aluno um leitor cidadão, engajado criticamente em suas práticas sociais, entendendo-as, questionando-as e, sempre que possível, transformando-as. Percebe-se que atividades de compreensão escrita e oral em inglês, além de problematizarem aspectos culturais, sociais e econômicos e relações de poder que incluem e excluem determinados sujeitos de determinados contextos, devem levar o aprendiz a agir na sua própria realidade a partir de toda a discussão.

Tal agência pode ser concretizada, conforme mostraram as pesquisas citadas anteriormente, por meio de atividades de produção escrita e oral, pelas quais o estudante terá a chance de experimentar a sua atuação enquanto cidadão ativo, mesmo sobre temas que aparentemente estejam longe de sua realidade por conta de sua pouca idade escolar. Ademais, faz-se necessário o reconhecimento da importância de apresentar aos alunos situações próprias da vida real. Por isso mesmo é que se acredita, enfim, no relevante papel de gêneros textuais autênticos na elaboração dessas atividades, cuja discussão é feita a seguir.

2.5.1 Gêneros textuais autênticos

Ao pensar o aluno e suas práticas fora da sala de aula, volta-se ao papel da leitura à

luz do letramento crítico que, além de formar leitores independentes e críticos, contribui para a formação como leitor-cidadão (BRASIL, 2006), porque “a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo” (JORDÃO, 2013, p. 73). As OCEM (BRASIL, 2006) pontuam que se deve considerar a leitura “como prática cultural e crítica de linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos” (BRASIL, 2006, p. 111) durante todos os anos do ensino médio, principalmente no terceiro ano, quando o trabalho com a leitura tende a estar mais voltado para provas de vestibulares. Monte Mór (2013, p. 43) pontua que “o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza na prática educativa deve refletir a prática social, uma vez que essa orientação resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor ou pessoa” (MONTE MÓR, 2013, p. 43), isto é, uma leitura voltada para o letramento crítico auxilia na formação de leitores críticos que entendem que “a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (MONTE MÓR, 2013, p. 42). Desse modo, é necessário “rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas” (MONTE MÓR, 2013, p. 42), especialmente quanto ao uso de textos nas aulas de leitura.

No caso desta pesquisa, no trabalho de leitura à luz dos estudos do LC, encontra-se a discussão sobre os chamados gêneros textuais ou discursivos. Os gêneros textuais ou discursivos são diversos e relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011). Não são totalmente criados ou modificados pelos indivíduos que os utilizam; são pré-estruturados de acordo com a sua forma e função social. Bazerman (2009) pondera que a definição de gêneros está muito além da mera identificação de traços textuais característicos, que “ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos” (BAZERMAN, 2009, p. 31). Para ele, a função dos gêneros é dar forma às atividades sociais das pessoas, podendo ser esses mesmos gêneros compreendidos diferentemente em um campo e contexto histórico distintos. Por isso, não há como definir numericamente a quantidade de gêneros existentes em sociedade, conforme pontua Bakhtin (2011), uma vez que eles se constroem a partir das práticas humanas, possuindo, da mesma forma, riqueza e variedade infinitas.

Marcuschi (2008), semelhantemente, afirma serem os gêneros textuais os variados textos existentes no dia a dia, que apresentam padrões sociocomunicativos específicos e se expressam em diversas designações. Segundo ele,

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de *gênero textual* no trato sociointerativo da produção

linguística (MARCUSCHI, 2008, p. 154, grifo do autor).

Dessa maneira, para o autor, os gêneros são parte das culturas nas quais se desenvolvem, situando-se e integrando-se funcionalmente a elas e caracterizando-se “muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2007, p. 20). No processo de ensino e aprendizagem, os gêneros textuais, escritos ou orais, ganham relevância como facilitadores sociocomunicativos. Marcuschi (2008) ainda apresenta a definição de gênero textual, traçando um paralelo com o conceito de tipologia textual. Para ele, os dois conceitos não devem ser tratados dicotomicamente, mas em uma relação de complementaridade, já que “[t]odos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas” e, por conseguinte, “os gêneros são em geral tipologicamente heterogêneos”. Em outras palavras, dentro de um texto, pode-se encontrar, por exemplo, a argumentação, a narração, a exposição, a descrição e/ou a injunção (MARCUSCHI, 2008, p. 160).

Além disso, destaca-se também a definição de domínio discursivo, que se refere a práticas discursivas que abrangem uma série de gêneros textuais “que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradores de relações de poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Portanto, os gêneros são entidades que apresentam as seguintes características:

Tabela 2 – Características dos Gêneros Textuais

a) dinâmicas	f) orientadas para fins específicos
b) históricas	g) ligadas a determinadas comunidades discursivas
c) sociais	h) ligadas a domínios discursivos
d) situadas	i) recorrentes
e) comunicativas	j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros

Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 159.

Adiante em sua discussão, Marcuschi (2008) ressalta que parece haver mais gêneros textuais na escrita do que na fala. Além disso, a esses foram acrescentados aqueles surgidos na mídia virtual com o advento das novas tecnologias como o *e-mail* e *chats*. O autor acrescenta que “o texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*” (MARCUSCHI, 2008, p. 80, grifos do autor), destacando mais uma vez o aspecto comunicativo dos gêneros textuais, isto é, como estão presentes em qualquer situação

comunicacional da vida (MARCUSCHI, 2008). Mattos (2015) destaca, por exemplo, a multimodalidade presente na recente concepção de leitura, com o uso de imagens, sons, dentre outros, no espaço digital, e com a possibilidade de o leitor criar seu próprio percurso de leitura a partir de uma série de *clicks* em *links* de hipertextos (MATTOS, 2000).

De igual modo, Mattos e Valério (2010; VALÉRIO; MATTOS, 2018) chamam atenção para os gêneros textuais que, usados comumente no modo escrito nas aulas de inglês, com o advento das novas tecnologias, passam a dividir espaço com os textos orais e multimodais. Diante de toda essa multiplicidade de gêneros com a *internet*, Marcuschi (2008) enfatiza o novo olhar que a escola deve lançar para o ensino desses novos e velhos gêneros, apesar de reconhecer a importância de se entender quão novos são esses gêneros emergentes. Partindo desse ponto, o trabalho com gêneros textuais diversos nas aulas de línguas, no caso, estrangeiras, corrobora o novo “trabalho de leitura que pretende formar leitores independentes e críticos” (BRASIL, 2006, p. 113), pregado pelas OCEM (BRASIL, 2006), pois uma compreensão de texto que foca apenas no estudo compartmentado de estruturas gramaticais a partir de textos não autênticos, isto é, criados meramente para contemplar propósitos linguísticos, é uma antiga concepção de compreender a leitura de um texto (BRASIL, 2006).

Esses textos não autênticos fazem parte de duas formas de aprendizagem presentes na educação há um bom tempo: a separação e a redução (BRASIL, 2006). Enquanto a separação se caracteriza por “dividir uma dificuldade em parcelas para melhor examiná-la e compreendê-la” (BRASIL, 2006, p. 113), a redução prevê a “classificação do conhecimento segundo uma ordem que parte do mais simples para o mais complexo, numa seqüência (*sic*) gradativa” (BRASIL, 2006, p. 113). Nesse sentido, os textos não autênticos, por exemplo, aqueles produzidos com ênfase no estudo de “tempos verbais limitados a um conhecimento estrutural e gradativo, isto é, que narram ou descrevem somente no tempo presente ou só no passado, denotando uma narrativa artificial” (BRASIL, 2006, p. 113), podem levar à “consolidação de um raciocínio linear e pouco criativo nos aprendizes” (BRASIL, 2006, p. 114), o que contrasta com a proposta do ensino de leitura voltada para a perspectiva de letramento crítico.

Considerando essa perspectiva crítica, Mattos e Valério (2010; VALÉRIO; MATTOS, 2018) destacam que a autenticidade é fator indispensável para o trabalho com a proposta do letramento crítico, porque “[t]extos, para o LC, devem permitir ao aluno compreender a ideologia e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratos sociais em diversas situações” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 145). Além de levarem o aluno a produzir ou analisar os diferentes eventos linguísticos e características e as relações de poder imbricadas nos textos, os gêneros autênticos no ensino podem oferecer a

oportunidade de o aluno vivenciar situações autênticas contidas no seu próprio cotidiano (MARCUSCHI, 2007).

Por esse motivo, a autenticidade se apresenta como um importante elemento para uma aula de leitura em língua inglesa que focaliza a perspectiva crítica de ensino. Neste trabalho, portanto, a autenticidade é vista como uma oportunidade de o aluno refletir sobre a sociedade e ampliar a sua visão de mundo (BRASIL, 2006). Destaca-se ainda a importância de a escolha de textos para as atividades (e aulas) de leitura contarem com temas de interesse dos alunos, de forma que possam se sentir cada vez mais engajados socialmente e direcionados à transformação social local e globalmente.

2.6 O livro didático no ensino de leitura em inglês à luz dos estudos do letramento crítico na escola pública

Reconhecido como uma das fontes de conhecimento para o processo de ensino-aprendizagem, o livro didático (LD) se apresenta como um significativo suporte de trabalho para qualquer professor, principalmente quando considerado um ambiente escolar com poucas condições para a disponibilização de variados recursos educacionais. O LD é assim descrito por Lajolo (1996):

[...] Como sugere o adjetivo *didático*, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares (LAJOLO, 1996, p. 4).

Assim, ao ser considerado didático, o livro se encontra relacionado a propostas de ensino e aprendizagem, e, em alguns – para não dizer muitos – casos, devido à precariedade do contexto educacional, acaba “determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que se ensina e como se ensina o que se ensina*” (LAJOLO, 1996, p. 4, grifos da autora). Mesmo assim, o LD pode ser um instrumento de diálogo entre os professores de maneira que atinja seu objetivo de beneficiar o aprendiz ao longo de seu processo de ensino e aprendizagem, além de o saber trazido por ele ser desenvolvido em conjunto com o saber trazido do mundo para que, dessa forma, o conhecimento possa avançar (LAJOLO, 1996). Por esse motivo, a autora ressalta o relevante papel dos professores na utilização do LD a fim de que os aprendizes se tornem capazes de construir ou alterar significados e até mesmo perceber os questionamentos que o próprio LD apresenta sobre determinado conhecimento

aceito, até o momento, como legítimo (LAJOLO, 1996).

Especificamente falando do LD de língua estrangeira, introduzido nas escolas públicas do país pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2011, após dez anos de existência do programa e inicialmente para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o LD de língua inglesa veio dar mais um suporte à prática pedagógica dos professores, tornando-se, desde então, um constante, ou não, recurso para suas aulas. A sua inserção no Programa representou não apenas uma questão de ordem pedagógica, mas também de ordem política, econômica e cultural, todas “fruto da ação humana de produzir significados” (SILVA, 2016, p. 98). Mesmo que “visto como benéfico e necessário por uns, e como pernicioso por outros” (SILVA, 2016, p. 110), o livro didático de língua inglesa pode contribuir para o letramento de novas gerações e para a formação de sua cidadania, além de colaborar com melhorias no ensino da língua em questão devido ao seu significativo papel e constante presença em sala de aula (SILVA, 2016).

Também sobre o LD de língua inglesa, Fortunato (2013) indica que

[...] a inserção do PNLD de LE é uma grande mudança em relação ao ensino de LE nas escolas públicas, já que, nesse contexto, os professores e alunos não tinham acesso ao livro didático e que agora esse aluno, caso implementações importantes sejam efetivamente encampadas, terá a oportunidade de desenvolver efetivamente as habilidades de ler, ouvir, falar e escrever (FORTUNATO, 2013, p. 15).

Pelo o exposto, o livro didático de inglês chegou para ser um suporte de grande valia tanto para os professores de língua inglesa quanto para os aprendizes. A própria autora reconhece que, mesmo que alguns professores, experientes e criativos, consigam ensinar sem o livro didático, “nem sempre é fácil para esses docentes adotarem tal procedimento o tempo todo” (FORTUNATO, 2013, p. 54). Com o passar do tempo, além do LD, os professores passaram a contar também com variados recursos midiáticos que o acompanham tais como *CD* de áudio para o aluno e professor, manual do professor e, até mesmo, *DVD* com recursos de multimídia, conforme pode ser lido nos diversos Guias do Livro Didático elaborados ao longo dos anos e disponíveis no site do portal Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹³. Pode-se dizer que essas tecnologias contribuíram para facilitar, por exemplo, o trabalho com habilidades orais, auxiliando na motivação dos alunos e na diversificação das atividades (SILVA, 2016).

Mesmo diante da existência de todos esses recursos midiáticos, dependendo das

¹³ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>. Acesso em: 28 jul. 2020.

condições, observa-se que o LD ainda se apresenta como a única fonte disponível tanto para o aluno quanto para o professor, que recorre a este para o estudo de textos diversos e atividades encontradas na LI, como aponta Cardoso (2011). Ambas as autoras, Fortunato (2013) e Cardoso (2011), também destacam as lacunas que o LD pode apresentar, o que demanda o papel crítico do professor no sentido de “buscar a ‘desconstrução’ e a consequente ‘reconstrução’ dos conteúdos que comumente aparecem na forma de temas e tópicos aparentemente neutros” (FORTUNATO, 2013, p. 57). No LC, “o significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder” (BRASIL, 2006, p. 117) e, por isso, vê-se a necessidade de o professor atuar na formação dos alunos para uma consciência crítica, capaz de questionar a homogeneidade que venha a ser pregada, a exemplo, por algum texto trazido no livro didático de língua inglesa.

Para a formação dessa consciência crítica, Duboc (2015) acredita que o uso do LD não deve ser descartado, mesmo quando suas atividades se voltam a uma simples apresentação de fatos e informações sobre determinado assunto. Ao contrário, a autora acredita ser possível uma ampliação de abordagem que vá além dessa constatação de informações, que proponha reflexões aos alunos como sobre a perspectiva pela qual o livro fala, sobre a inclusão ou não de nosso país ou região na representação trazida pelo livro, sobre os participantes incluídos ou não no que o livro apresenta, sobre a proximidade do que o livro mostra com a realidade vivida pelos alunos, sobre o significado e interpretação realizada sobre o que o livro aponta, dentre outros pontos (DUBOC, 2015). Dessa forma, é possível aproveitar toda e qualquer brecha encontrada no livro didático para adotar uma postura de rompimento do estável e homogêneo, “buscando provocar em nossos alunos a suspeita de que nem tudo o que lemos, vimos e ouvimos é o que o outro lê, vê e ouve” (DUBOC, 2015, p. 217).

Outro autor que também destaca a adoção dessa postura de rompimento diante do apresentado pelo LD pelo professor é Tilio (2012), para quem o texto, especificamente, no livro didático, por si só, não garante o desenvolvimento de uma perspectiva mais crítica e reflexiva, o que não deixa de ser um incentivo para essa criticidade e reflexão sobre as questões abordadas pelo LD caso os professores se engajem conforme as possibilidades apresentadas pelas atividades de leitura. Como o autor pondera, em um livro didático, a escolha dos textos e as atividades propostas para sua exploração possibilitam que o aluno estabeleça uma maior conexão entre aquilo que lê e sua realidade social (TILIO, 2012). A escolha dos textos e as atividades propostas são para Tilio os dois elementos essenciais para se alcançar uma “maior interface da leitura com a vida social” (TILIO, 2012, p. 1004), pois é a partir dos tópicos tratados nesses textos e em suas atividades que possibilitarão ao aluno “negociar significados e construir

conhecimento” (TILIO, 2012, p. 1004).

Diante disso, o professor de língua inglesa possui importante papel na realização de atividades mais críticas e reflexivas dentro da sala de aula, sejam atividades trazidas no livro didático ou não. Assim como Cardoso (2011, p. 127) apontou em seus achados, quando um livro não propõe uma abordagem mais crítica em suas atividades, cabe ao professor desenvolvê-la, de modo que as discussões e as atividades referentes aos textos trazidos no LD promovam o LC. Por fim, com a interação entre professor e LD, o ensino de língua inglesa pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico do aluno, ampliando sua participação em diversos discursos presentes na sociedade, em seu país ou em outro país falante da língua inglesa, presencial ou virtualmente.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS

Este terceiro capítulo descreve a metodologia adotada para a realização desta pesquisa sobre atividades de leitura em inglês em uma escola pública de uma cidade no Norte de Minas Gerais no contexto da pandemia da COVID-19. Inicialmente, discute-se a pesquisa qualitativa e o estudo de caso como metodologias adotadas. Logo em seguida, aborda-se a educação pública em tempos de pandemia, com destaque para o regime de atividades não presenciais adotado pelo contexto deste estudo, também descrito nesta seção. Adiante, apresentam-se os participantes, a saber, a professora e os seus alunos. Posteriormente, são apresentados os instrumentos e o processo para a geração de dados que foram utilizados, com ênfase na elaboração e aplicação da atividade de intervenção desenvolvida entre pesquisadora, também participante deste estudo, e professora participante para se analisarem os efeitos e limitações de atividades de leitura em inglês à luz dos estudos do letramento crítico na prática docente.

3.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Considerando os propósitos pretendidos para entender o que acontece na sala de aula, este estudo possui caráter qualitativo e se caracteriza como um estudo de caso. A pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), consiste em uma atividade que possui diferentes práticas de interpretação que se interligam, de modo a compreender melhor o contexto pesquisado. Para eles, a pesquisa qualitativa

[c]onsiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A pesquisa qualitativa é, para os autores, uma área que ultrapassa os limites das disciplinas, campos e temas de investigação. Ao contrário do que acontece em pesquisas quantitativas, a pesquisa qualitativa prevê uma constante categorização dos dados pois “o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significativos” (GIL, 2002, p. 134). Como estratégias da pesquisa qualitativa, encontram-se o estudo de caso, técnicas fenomenológicas e

etnometodológicas e *grounded theory*, métodos biográficos, autoetnográficos, históricos, de ação e clínicos, que implicam em “um monte de habilidades, suposições e práticas que o pesquisador emprega ao deslocar-se do paradigma para o mundo empírico” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 36). Na tentativa de compreender “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 36), nesta pesquisa qualitativa, foi, assim, utilizado o estudo de caso.

Sobre estudos de caso, conforme Yin (2001), eles “representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 19). Portanto, o estudo de caso foi escolhido para tentar compreender os possíveis efeitos do letramento crítico na prática docente, isto é, de que forma (como) a prática da professora participante é impactada por essa perspectiva durante suas atividades (e aulas) de leitura em inglês, além de compreender a razão (o porquê) que levou a professora participante a esses possíveis impactos em sua prática docente. A partir do estudo de caso, o pesquisador pode utilizar distintos métodos de geração e de análise de dados empíricos como, “documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos” (YIN, 2001, p. 105) e, ainda, entrevistas, observação e análise de documentos (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Igualmente, Hancock e Algozzine (2006), descrevendo o estudo de caso, afirmam que, primeiramente, essa metodologia tem como foco não apenas o indivíduo, mas também um fenômeno em específico, que pode ser um evento particular, uma situação, um programa ou uma atividade. Em segundo lugar, esses autores pontuam que tal fenômeno pesquisado é estudado em seu contexto natural, limitado espacial e temporalmente. Além disso, o estudo de caso é rico em descrição devido às suas fontes profundas e variadas de informação, incluindo citações de participantes, fragmentos de entrevistas e demais técnicas literárias para a criação de imagens mentais que levem à vida a complexidade das muitas variáveis inerentes ao fenômeno estudado (HANCOCK; ALGOZZINE, 2006). Por fim, os autores acreditam que o estudo de caso pode ser descrito em comparação a outros tipos de pesquisa, como acontece com a pesquisa experimental. Segundo eles, comparado à pesquisa experimental, o estudo de caso se apresenta mais exploratório do que confirmatório, uma vez que, no lugar de provar relações ou testar hipóteses, busca geralmente identificar temas ou categorias de comportamentos e eventos, o que justifica a necessidade de o pesquisador passar mais tempo no ambiente que está sendo investigado (HANCOCK; ALGOZZINE, 2006).

Sobre esse ambiente e as situações investigadas, Stake (1994) pontua que o caso estudado é uma entidade complexa que envolve uma série de contextos físico, econômico, ético, estético, dentre outros. Apesar de ser singular, o caso pode possuir subseções, por exemplo, produção e propaganda; grupos como de estudantes, de professores e de pais; ocasiões como dias de trabalho e feriados; e uma concatenação de domínios (STAKE, 1994). O estudo de caso qualitativo é assim descrito como aquela metodologia que demanda um tempo considerável do pesquisador no seu local de investigação para que tenha contato pessoal com as atividades e operações do caso, refletindo e revisando os sentidos do que está se passando ali (STAKE, 1994)¹⁴. Por se colocar em lugares privados, em busca de circunstâncias e visões pessoais, afirma-se a necessidade de uma postura responsável por parte do pesquisador, que deve ter bons modos e um código de ética estrito para que possíveis riscos de exposição e constrangimentos possam ser evitados (STAKE, 1994).

Em conformidade com as palavras finais do autor, o estudo de caso tem seu valor no refinamento da teoria e na sugestão de complexidades para pesquisas futuras para que se ajude a estabelecer os limites da generalização (STAKE, 1994). Ademais, o estudo de caso permite auxiliar na elaboração de políticas públicas e na reflexão sobre a experiência humana a partir da descrição de um caso individual, e, assim, é possível fazer implicações sobre os demais (STAKE, 1994). Por esse motivo, então, é que o estudo de caso foi escolhido para caracterizar esta investigação sobre o ensino de leitura em inglês sob a perspectiva do letramento crítico e as suas implicações na prática pedagógica de uma professora.

3.2 O contexto da pesquisa: a escola e a sala de aula de língua inglesa na pandemia

Por considerar a escola pública como um espaço de múltiplos recortes da sociedade quando observados os estudantes que dela fazem parte, percebe-se que o ambiente da sala de aula é o lugar que merece todo o olhar das pesquisas escolares (ALLWRIGHT, 1983). Mesmo que a sala de aula presencial da escola pública não tenha estado disponível no momento de realização desta investigação devido à pandemia da COVID-19, parte do que se passava nela continuou acontecendo no modo remoto, seja por meio *online*, das telas de celulares e computadores, seja por meio *off-line*, de materiais impressos. Com esse novo contexto, mais do que nunca, tornou-se relevante investigar a prática docente, especificamente, de professores de

¹⁴ No original: “Qualitative case study is characterized by researchers spending extended time, on site, personally in contact with activities and operations of the case, reflecting, revising meanings of what is going on” (STAKE, 1994, p. 150). Tradução nossa.

inglês, que já contava com estudos tímidos na região da cidade no Norte de Minas Gerais onde a pesquisa aconteceu. Além de ser influenciada por esse momento de pandemia, a prática da professora participante havia sido antes impactada por um período de greve deflagrada pela classe de trabalhadores em educação no início das aulas, no mês de fevereiro, estando em andamento ainda quando as aulas presenciais foram suspensas pela pandemia, o que também inviabilizou o começo desta investigação logo no início do ano letivo.

Diante desses dois cenários, este trabalho foi desenvolvido de forma a se adaptar às particularidades de cada momento. Com o andamento do período grevista, sem previsão de término, o primeiro contato com a escola e com a professora participante foi, então, realizado dias antes da suspensão das aulas presenciais por causa da COVID-19. Nesse contato, foram apresentados os objetivos de pesquisa para a Direção da escola e solicitada a autorização para o início do estudo. Quando iniciada, já durante o chamado Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), adotado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) durante a suspensão das aulas, mais bem detalhado a seguir, a escola foi novamente contatada para autorizar a realização da investigação pelo modo remoto (Apêndice 1A), bem como a professora foi informada sobre as mudanças que aconteceriam a partir daquele momento (Apêndice 1B), ambas autorizações também realizadas por meio de preenchimento de formulários *Google*, considerando o momento de distanciamento social já mencionado. Feito isso, a investigação iniciou-se, então, por meio das plataformas adotadas pela escola, a saber: aplicativo *WhatsApp*, *Google Classroom* e e-mails, sendo os dois últimos recursos os únicos utilizados pela professora Ana para contato com seus alunos durante o REANP. Além disso, também estavam disponíveis ferramentas de comunicação oferecidas pela SEE/MG como o *Chat* encontrado no aplicativo “Conexão Escola” para atender às especificidades do REANP.

Fisicamente, a escola está localizada em uma região de classe alta praticamente residencial, tendo ao seu redor faculdades e universidades e atendendo alunos de diferentes regiões da cidade, principalmente de regiões centrais, do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Segundo informações encontradas em sítios eletrônicos, a unidade escolar possui dependências e sanitários que atendem a portadores de deficiências e conta com biblioteca, cozinha, laboratório de informática, quadra de esportes, sala para a diretoria e sala para os professores. Sobre recursos computacionais, no ambiente escolar, encontra-se acesso à internet, banda larga, computadores para uso de alunos e computadores para uso administrativo. Dentre os educandários públicos da cidade, a escola em questão é considerada uma das que possuem excelência em disciplina e desempenho dos alunos. Segundo dados do Ministério da

Educação,¹⁵ ela conseguiu superar as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelecidas para os anos de 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019 referentes ao 9º ano. O último IDEB para o 9º ano foi 6.0, em 2019, superando a meta de 5.5. Com relação ao 3º ano do Ensino Médio, nos anos de 2017 e 2019, únicos anos divulgados no sítio eletrônico, a escola apresentou números de IDEB próximos àqueles previstos nas metas, com apenas 0.2 e 0.3 de diferença, respectivamente. Como se percebe, os números referentes ao seu IDEB podem indicar o bom desempenho de seus alunos nas avaliações externas.

3.2.1 A escola pública em tempos de pandemia

Este estudo de caso estava inicialmente previsto para acontecer como uma pesquisa em sala de aula de uma escola pública de uma cidade do norte de Minas Gerais, dado que, sendo um espaço onde relações de poder, do mundo cultural e social, se entrelaçam, a sala de aula é, segundo Allwright (1983), o primeiro lugar para onde os olhos devem-se voltar para entender melhor o que lá se passa. Assim como afirma o autor, acredita-se que o que move a pesquisa em sala de aula é exatamente o que acontece dentro da sala de aula, pois o que se encontra lá é crucial para se entender como auxiliar o aluno em seu processo de ensino e aprendizagem (ALLWRIGHT, 1983). Mattos (2000), compartilhando das ideias do mesmo autor e de Allwright e Bailey (1991), pontua ser a pesquisa em sala de aula uma tentativa de “minimizar as diferenças entre a prática e os resultados das pesquisas experimentais” (MATTOS, 2000, p. 19).

No entanto, ainda que se considere a pesquisa em sala de aula como uma metodologia adequada para o propósito desta investigação, devido ao reconhecimento da pandemia da COVID-19 pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), este estudo de caso teve, em vista disso, sua metodologia reformulada de forma a atender às especificidades das atividades não presenciais, que substituíram as aulas presenciais após a sua suspensão, desde o mês de março de 2020, pelas autoridades públicas competentes. Após quatro meses dessa suspensão e sem a previsão de retorno das atividades presenciais, decidiu-se então realizar os demais passos deste estudo no ambiente virtual, pois o contato inicial com a escola e com a professora participante já havia sido realizado presencialmente na própria unidade escolar, anterior à suspensão das aulas presenciais.

Para isso, foram utilizados diferentes meios de comunicação entre a pesquisadora e

¹⁵ Cf. <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 1 dez. 2020.

os participantes; por exemplo, mensagens por correios eletrônicos e aplicativos de mensagens instantâneas como *WhatsApp*, plataformas de ensino como *Google Classroom*, além de ligações telefônicas e chamadas de vídeo por aplicativos diversos como *Google Meet*. Antes mesmo desse estudo não presencial ter sido adotado nas escolas públicas para suprir a ausência das aulas presenciais e atender ao protocolo de saúde de distanciamento social (OMS, 2020), o uso de ferramentas tecnológicas na educação já era tema de diversas investigações na área, conforme descrevem Coscarelli (2002) e Ribeiro (2016). Essa popularização das tecnologias se iniciou lá nos anos 1990, quando a escola se percebeu impactada pela chegada das TICs:

[...] Se considerarmos 1995 como um ano marcante para a popularização das tecnologias digitais no Brasil, mesmo que apenas com o computador pessoal e a internet discada (já com as interfaces gráficas e a navegação via Explorer), já teremos contado mais de vinte anos de experiência com essa “novidade”. Personal computers, notebooks, impressoras a jato de tinta, depois telefones celulares com acesso à Web, banda larga, tablets, smartphones e outros dispositivos, menos ou mais populares, ocuparam, aceleradamente, nossa “paisagem comunicacional” (KRESS, 2003), influenciando nossas práticas, embora nós também exerçamos uma força em relação a esses dispositivos que os fazem mudar ou mesmo serem extintos em favor de outros (RIBEIRO, 2016, p. 94).

Mesmo com essas possibilidades, a mesma autora destaca a não adesão a essas TICs pelas escolas, o que leva a considerar “aspectos sociais e humanos arraigadamente envolvidos na escolha dos professores por não empregar TICs nas aulas” (RIBEIRO, 2016, p. 99). Coscarelli (2002), sobre isso, ressalta que “[o] sucesso das novas tecnologias como recurso educacional depende do uso que se fizer dela” (COSCARELLI, 2002, p. 2), das práticas e das concepções que guiarão a sua utilização em sala de aula. Sobre a educação a distância, a autora salienta que essa existe há muito tempo, ainda quando o ensino a distância era realizado por correspondência pelas agências de correios (COSCARELLI, 2002). Paiva (2001), por sua vez, destaca o caráter essencial que a internet assumiu após a chegada das novas tecnologias, tornando-se “parte integrante dos hábitos de cidadãos socialmente privilegiados” (PAIVA, 2001, não paginado) e lançando o desafio de estender esse acesso, hoje básico, às demais camadas da sociedade (PAIVA, 2001) para acesso à aprendizagem por meio de sala de aula virtual.

Assim, se, antes, esse diálogo entre a escola e as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) acontecia em câmera lenta (RIBEIRO, 2016), agora, com a suspensão das aulas presenciais para se cumprir o distanciamento social, a velocidade parece ter sido aumentada em duas vezes em relação à velocidade que já era para ser a normal após tantos anos de popularização, inovação e estudo das TDICs em ambiente escolar. De repente,

foi preciso providenciar políticas públicas para o uso efetivo das TDICs como única alternativa viável de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes durante a pandemia. Para isso, então, as autoridades públicas competentes se apoiaram em tecnologias de última geração para alcançar a sua comunidade escolar.

Sobre essa escolha, como se sabe, os documentos oficiais da Educação, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9.394/1996, popularmente conhecida por Lei Darcy Ribeiro, apenas permitem a utilização do ensino a distância com o uso dessas TDICs nos níveis e modalidades de educação básica (Ensino Fundamental, Médio, na educação profissional, de jovens e adultos e especial) em casos de complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.¹⁶ Dessa forma, segundo a definição divulgada pelo Ministério da Educação (MEC), a educação a distância só poderá acontecer efetivamente quando regulada por legislação específica e, apenas, na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior.¹⁷ Por essa razão, e conhecendo as especificidades legais para se chamar o ensino de “educação a distância”, o que pode justificar a não utilização desse termo pelo órgão público regulador da educação estadual de Minas Gerais no contexto da pandemia da COVID-19, o estudo não presencial foi, pois, reconhecido e adotado por grande parte dos estados brasileiros para atender aos estudantes da rede pública.

Segundo a primeira versão da nota técnica divulgada no início da suspensão das aulas pela organização não governamental Todos Pela Educação (2020), várias redes estaduais de ensino apoiaram-se inicialmente em estratégias que demandaram o uso das TDICs. Essas estratégias incluíram, por exemplo, o uso de plataformas online, videoaulas gravadas em redes sociais, materiais digitais distribuídos via redes, aulas online ao vivo, multisseriadas e por etapas específicas, aulas na TV, orientações genéricas via redes sociais e tutorial/chat online (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Seguindo esse mesmo caminho, essas estratégias foram, então, adotadas na realização das atividades não presenciais na rede estadual de Minas Gerais, contexto desta investigação, cujas estratégias são descritas a seguir.

3.2.2 Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) na rede pública estadual de Minas Gerais

¹⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 15 out. 2020.

¹⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 15 out. 2020.

Pela Resolução da SEE/MG nº 4310, de 22 de abril de 2020 (MINAS GERAIS, 2020), foi instituído o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), ou Regime de Estudo Não Presencial, como forma de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes atendidos pela rede estadual de ensino de Minas Gerais durante o período de situação emergencial de saúde pública. Conforme pode ser encontrado nos canais de comunicação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais,¹⁸ o REANP foi adotado após dois meses de suspensão das aulas na rede. Para alcançar o maior número de estudantes possível durante esse período de suspensão das aulas presenciais, os órgãos públicos responsáveis pela educação estadual mineira lançaram, portanto, diversas ferramentas digitais, das quais três se destacam na efetivação da realização das atividades não presenciais: 1) apostilas de diferentes componentes curriculares, os Planos de Estudos Tutorados (PET); 2) Programa televisivo, chamado *Se Liga na Educação*, com teleaulas transmitidas por canais públicos (Rede Minas e TV Assembleia) e pela rede social *YouTube*; 3) Aplicativo para celular e Web, *Conexão Escola*, com a disponibilização de um *Chat* para interação síncrona entre professores e estudantes durante os horários oficiais de suas aulas.

Os chamados PETs são os materiais norteadores dos estudantes e professores, descrevendo o que será estudado em cada componente curricular. Para os anos do Ensino Fundamental, os conteúdos abordados nos PETs foram baseados no CRMG (MINAS GERAIS, 2018)¹⁹, alinhado à BNCC (BRASIL, 2018), enquanto, para os anos do Ensino Médio, foram baseados ainda no CBC (MINAS GERAIS, 2005), uma vez que o CRMG para o Ensino Médio ainda não está em vigor.²⁰ As atividades de cada componente curricular são divididas em blocos de quatro semanas, em volumes mensais dos respectivos PETs (volumes I, II, III, IV, V, VI, VII, PET 300 anos de Minas e PET Final Avaliativo). Quando de seu início, muitas foram as polêmicas relacionadas à produção desse material, tais como problemas referentes a aspectos gráficos, ortográficos, éticos e de conteúdo das apostilas.²¹

Além do material dos PETs, foi disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação o programa de TV *Se Liga na Educação*, transmitido diariamente, com programação que alcança, de forma alternada, todos os componentes curriculares, divididos nas grandes áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza), e

¹⁸ Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2020.

¹⁹ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

²⁰ Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>. Acesso em: 15 out. 2020.

²¹ Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/noticia/professores-voltam-a-achar-erros-em-material-do-governo-de-minas1>. Acesso em: 15 out. 2020.

também uma programação especial para Conteúdos do Enem ao final da semana. Inicialmente, o programa estava disponível apenas no canal público televisivo Rede Minas e na rede social *YouTube*. Posteriormente, com a disponibilização completa dos recursos do aplicativo *Conexão Escola*, a acessibilidade aos vídeos das teleaulas foi ampliada para o aplicativo e também para o canal público TV Assembleia, em uma tentativa de alcançar os demais estudantes sem acesso à internet e/ou sem acesso ao primeiro canal mencionado.

Por fim, houve também a disponibilização do aplicativo *Conexão Escola*, de acesso tanto pelo aparelho celular, com internet patrocinada pelo Governo de Minas Gerais, quanto pela web. Nesse aplicativo, são encontrados todos os materiais integrantes do REANP, além de um *Chat* para comunicação síncrona entre professores e estudantes em seus horários de aula oficiais na escola. Sobre o *Chat* do aplicativo, a professora Ana pontua a baixa adesão dos estudantes a essa ferramenta. Em seu quarto e último diário sobre as atividades não presenciais de agosto, a professora aponta que “embora alguns estudantes tenham usado o *Chat* para comunicação, os questionamentos referiam-se especificamente ao envio de atividades e não sobre o conteúdo das atividades” (Professora Ana, agosto de 2020).

Com todas essas ferramentas do estudo não presencial na rede estadual, aos estudantes com acesso à internet, os PETs foram disponibilizados virtualmente por meio de diferentes canais de comunicação digital escolhidos a critério de cada escola da rede. Àqueles sem acesso à internet, as escolas distribuíram o material em seu formato impresso, o que, ainda assim, não atendeu de todo às necessidades do conteúdo trazido nas apostilas, que indicavam *links* para sítios eletrônicos para serem acessados ao longo de algumas de suas atividades, como destacado por uma professora da rede estadual em entrevista concedida ao jornal *Itatiaia*²².

Para todos os estudantes, coube, então, a tarefa de realizar todas as atividades dos PETs e de enviá-las para a escola e/ou seus professores, de modo virtual ou, quando possível, presencialmente, garantindo a devida carga horária anual, porque, segundo a Lei nº 14.040/2020, ficou dispensado o cumprimento dos duzentos dias letivos em 2020, sendo necessário cumprir com a carga horária mínima anual de cada nível e modalidade de ensino. Aos professores, por fim, coube a análise do material e adaptações necessárias para atendimentos específicos, orientação e correção das atividades dos PETs entregues pelos alunos e o devido registro da carga horária dos estudantes, além do registro do desenvolvimento de todas as suas tarefas docentes ao longo de todos os meses enquanto o regime de estudo não presencial perdurasse.

²² Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/noticia/professores-voltam-a-achar-erros-em-material-do-governo-de-minas1>. Acesso em: 15 out. 2020.

3.3 Participantes

3.3.1 A professora participante

A relação entre pesquisador e participante da pesquisa é um dos elementos a serem considerados dentro da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006): se, de um lado, há a preocupação com o eu-pesquisador, do outro lado, também se encontra o eu-participante, sujeito responsável pelo processo de investigação na sua fase de registro de dados. O eu-pesquisador, além de se perceber dentro de um campo de pesquisa que trabalha com a responsabilização pelo sujeito, percebe-se sujeito a procedimentos relacionados à ética de pesquisa, uma vez que “a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações” (CELANI, 2005, p. 109). Dentro do ambiente acadêmico, o pesquisador é pensado para se colocar diante de uma posição de afastamento do sujeito e objeto estudados para que suas análises ou registro de dados não sejam tendenciosos para nenhum lado. Entretanto, estudos têm discutido o papel que o investigador desempenha quando se coloca não à frente, mas ao lado do sujeito participante, de modo que um compartilhe com o outro o trabalho que cabe às duas partes, tornando-se parceiros na investigação, conforme discutido por Celani (2005).

Pensando por esse lado, o participante é visto como um coautor do processo de investigação desenvolvido, característica ímpar deste estudo de caso. Não apenas como um mero provedor de informações e de dados, o participante é convidado a fazer parte da pesquisa e a construir os resultados do processo do qual ele se apresenta como o principal ator. Assim, evidenciou-se aqui um trabalho que contou com a coparticipação entre o pesquisador e pesquisado, neste caso, entre a pesquisadora e a professora participante da pesquisa (CELANI, 2005). Considerando que a professora participante desempenha o papel principal no cenário desta investigação, a pesquisadora, que também é participante neste estudo, buscou, a todo momento, estabelecer uma relação de parceria, desde a elaboração da atividade de intervenção de leitura como letramento até o momento da aplicação e correção dessa mesma atividade dos alunos da professora participante.

Sendo também uma professora da rede pública de ensino, a pesquisadora procurou dialogar com a professora participante de forma que houvesse também um trabalho entre colegas de profissão. Dessa forma, o estudo realizado buscou contar com a efetiva participação e colaboração da professora participante, que, discutindo e avaliando, demonstrou seu interesse na pesquisa de forma constante e, como ela mesma disse na última parte da entrevista oral final,

por se interessar “em aprender muito mais sobre ensinar”, visto que “a nossa prática vai mudando mesmo, porque nosso público também mudou” (Professora Ana, outubro de 2020). Para fins de pesquisa e de forma a assumir uma postura ética diante do necessário anonimato dos participantes (CELANI, 2005), a professora participante foi, dessa maneira, tratada, nesta pesquisa, por Ana, nome escolhido pela própria participante, e seus alunos, por Estudante A, B, C e D.

De acordo com suas respostas ao questionário inicial, a professora Ana vem atuando como professora de língua inglesa há pouco mais de dezenove anos, tendo atuado nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com atuação recente no Ensino Médio. Ana se licenciou em Letras Inglês e possui especialização *lato sensu* em Ensino de Língua Inglesa. Ela destacou que, na medida do possível, procura manter-se atualizada a partir de materiais didáticos e sites na Internet. Para ela, a língua apresenta uma dinamicidade que demanda essa atualização, além de esta ser necessária para que ela consiga acompanhar o público que atende, jovens que estão conectados em jogos virtuais, músicas e redes sociais e que, algumas vezes, apresentam vocábulos e expressões novas para a sala de aula. Quanto às suas aulas presenciais de língua inglesa, a professora Ana possui duas aulas semanais em cada uma de suas oito turmas na mesma escola, trabalhando com sete turmas de 3º ano e com uma turma de 1º ano do Ensino Médio, tendo sido escolhidas para este estudo todas as suas turmas de 3º ano das quais os alunos participantes fazem parte.

3.3.2 Os alunos

Esta pesquisa contou também com a participação voluntária dos alunos das turmas de terceiro ano do Ensino Médio da professora participante. A escolha pelo Ensino Médio considerou o fato de os estudos da leitura como letramento crítico ter sido apresentada nas OCEM (BRASIL, 2006), documento referência para o ensino de línguas estrangeiras para o Ensino Médio. Ademais, percebeu-se que, considerando “o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas” e “o caráter da leitura como prática cultural e crítica de linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos” (BRASIL, 2006, p. 111), deve ser observado que a habilidade de leitura parece ser uma prática frequentemente requisitada pelos alunos nessa etapa de ensino em algumas localidades (BRASIL, 2006). Essa simples requisição pode ser explicada pela presença da leitura em exames vestibulares para o ingresso em universidades, o que pode ser uma oportunidade para chamar os alunos a terem uma formação cidadã e crítica

por meio da leitura em inglês.

Dito isso, no início do mês de agosto de 2020, todos os alunos da professora Ana foram contatados e convidados a participarem da pesquisa, contato esse realizado tanto por meio do *Google Classroom* (utilizada pela professora participante) quanto pelo aplicativo *WhatsApp* (utilizada pela Direção e Supervisão da escola). Desse contato, treze estudantes manifestaram interesse, sendo dez meninas e três meninos, que concordaram com o Termo de Aceite de Participação com o devido consentimento de suas mães, seus pais e/ou responsáveis legais (Apêndice 1C), disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms* devido ao cumprimento dos protocolos de distanciamento social durante a pandemia. Quando da participação efetiva na primeira semana do mês de setembro, com a realização da atividade de intervenção de leitura em inglês e o preenchimento de um questionário *online* após a atividade, no entanto, apenas quatro alunos retornaram contato, sendo três meninas e um menino.

Assim, conforme os dados apresentados no questionário respondido por esses alunos no ato da devolução da atividade de intervenção de leitura, todos eles relataram que estudam inglês desde o início do Ensino Fundamental II, estabelecendo contato com a língua não apenas por meio das aulas na escola, mas também por meio de músicas, vídeos, livros, sites, rede sociais, jogos, filmes legendados, séries e cursos de inglês. Sobre o que pensavam acerca das aulas de língua inglesa, para alguns, elas os ajudam a compreender melhor as provas da língua de vestibulares e os auxiliam na vida (Estudantes B e D); para outros, ajudam a obter conhecimentos de regras e de vocabulário, mas não os levam a ser fluentes para lidar com a língua no cotidiano, sendo mais um ensino básico. O Estudante A afirmou que as aulas de língua inglesa na escola pública não contribuem para a sua aprendizagem, pois o seu “inglês é avançado, e eu já não sinto muita diferença com o que é ensinado na escola pública” (Estudante A, setembro de 2020). Igualmente, a Estudante C pontuou que “em se tratando de utilidade e fluência para lidar com a língua estrangeira em meu cotidiano”, as aulas não contribuem, resumindo-se em um ensino básico da língua.

Além da participação no questionário, como mencionado, esta pesquisa contou com a participação dos alunos na resolução da atividade de intervenção elaborada, de forma colaborativa, pela pesquisadora e pela professora participante. As impressões dos alunos também foram registradas por meio do questionário *online* e serão descritas no capítulo de análise dos dados gerados após a aplicação da atividade de intervenção.

3.4 Os instrumentos e o processo utilizados para a geração de dados

Para o seu desenvolvimento, este estudo foi realizado por meio do uso das TDICs, a fim de investigar a prática pedagógica de uma professora de língua inglesa quanto ao trabalho desenvolvido com a leitura em inglês nas aulas presenciais e, correntemente, no período de atividades não presenciais. Para Nunan (1992), uma série de métodos de registro de dados permitiria ao pesquisador obter uma imagem mais completa do fenômeno investigado (NUNAN, 1992, p. 103)²³. Por esse motivo, a pesquisa contou, por conseguinte, com variados instrumentos de registro de dados, cada um com seu objetivo específico, e com a participação de uma professora participante para a realização deste estudo de caso.

Assim, foram selecionados como instrumentos de registro de dados: um questionário inicial semiestruturado (Apêndice 2A), aplicado para a professora participante durante o período de greve pelo qual passava a sua escola de atuação e pouco antes da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da COVID-19, e um questionário *online* aplicado para os alunos (Apêndice 2B); diários reflexivos com roteiro-guia para a professora participante (Apêndice 2C); três entrevistas orais com a professora participante (Apêndices 2D, 2E e 2F); e uma atividade de intervenção para aplicação (Apêndice 2G). A seguir, ressaltam-se as características dos instrumentos utilizados para esta pesquisa.

3.4.1 Questionário semiestruturado (e Google Forms)

Posterior à escolha da professora-participante, foi aplicado um questionário semiestruturado para melhor conhecê-la e saber de sua concepção e práticas relacionadas ao trabalho com a leitura em língua inglesa. Como objetivo maior, esse questionário buscou compreender sua formação acadêmica, inicial e continuada, sua concepção de leitura, como desenvolve o trabalho com essa habilidade e suas razões, além de ter buscado entender suas concepções sobre um trabalho de leitura em inglês voltado para o letramento crítico e seus desafios. Em um estudo de caso, o questionário, considerado uma “*elicitation technique*”, ou técnica de elicitação, (NUNAN, 1992, p. 136, tradução nossa), apresenta-se como um método de registro de dados popular que permite ao pesquisador gerar dados no próprio campo onde acontece a pesquisa, além de apresentar quantificação mais favorável do que em relação a dados

²³ No original: “to obtain a more complete picture of the phenomena under investigation” (NUNAN, 1992, p. 103)”. Tradução nossa.

discursivos (NUNAN, 1992). Por ser semiestruturado, o questionário abordou, na primeira parte, uma seção de itens fechados para a seleção do que mais se adequasse à sua situação e, na segunda parte, uma seção de itens abertos para que a professora participante se sentisse à vontade para decidir o que dizer e como dizer (NUNAN, 1992, p. 143)²⁴.

O questionário foi dividido em três seções, a saber: “Identificação”, “Atuação profissional na sala de aula de língua inglesa” e “Sobre a perspectiva crítica nas aulas de língua inglesa”. Cada seção atendeu a objetivos específicos: a primeira buscou identificar o *background* da professora participante na prática docente como professora de inglês na escola pública. A segunda seção procurou entender o contexto de sua sala de aula, além de compreender as condições de ensino, especificamente, de leitura em inglês, aliado aos recursos e teorias que fundamentam a prática pedagógica da professora em questão. Por fim, a terceira seção pretendeu analisar mais detalhadamente a sua percepção sobre o letramento crítico, convidando-a a refletir sobre suas aulas e sobre uma possível postura crítica adotada no ensino de leitura em inglês.

O questionário foi enviado à professora por meio de e-mail durante o período em que a escola esteve em greve, quando a pandemia ainda não havia sido declarada. Por esse motivo, nesse questionário, a professora participante teve a oportunidade de refletir sobre as suas aulas em contexto presencial, o que contribuiu para as análises realizadas neste estudo. Quanto ao questionário preenchido pelos alunos, esse foi enviado por e-mail na forma de um formulário *online* disponibilizado na plataforma *Google Forms* logo após o dia em que os alunos fizeram a entrega de suas atividades.

Sobre a utilização dessa plataforma, Mota (2019) pontua que ela pode contribuir tanto para a prática acadêmica quanto para a prática pedagógica, visto que, dentre muitas de suas funções, estão a “possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios” (MOTA, 2019, p. 373). Os formulários do *Google*, conclui a autora, são de extrema utilidade para, especialmente, o processo de geração de informações de pesquisas acadêmicas e também podem servir como ferramenta de avaliação e *feedback* sobre determinado assunto (MOTA, 2019), estratégia essa também utilizada no questionário elaborado para os alunos sobre a atividade de intervenção.

No questionário *online* enviado aos alunos, primeiramente se questionou o contato deles com a língua inglesa, dentro e fora da escola. Posteriormente, procedeu-se a

²⁴ No original: “decide what to say and how to say it” (NUNAN, 1992, p. 143). Tradução nossa.

questionamentos relacionados à experiência dos alunos durante o estudo não presencial, mediado por tecnologias adotadas pela Secretaria de Estado de Educação e também pela escola e professora participante. Em seguida, como última parte do questionário, as perguntas foram direcionadas para a experiência com a atividade de intervenção de leitura em inglês pela perspectiva crítica que havia sido realizada por eles, comparando-a com as demais atividades de leitura presentes no material do REANP e nas aulas presenciais na escola.

3.4.2 Diários reflexivos

Inicialmente pensados para as aulas presenciais, os roteiros para os diários reflexivos foram posteriormente reformulados na pesquisa para atender às impressões e descrições feitas pela professora participante sobre o período de um mês de atividades não presenciais do REANP, especificamente o desenvolvimento das atividades do volume 3 do PET de Inglês, no mês de agosto. A professora participante foi convidada a compartilhar as suas reflexões quanto a essas atividades e a interação com seus alunos a partir de um roteiro pré-estruturado pela pesquisadora e enviado por e-mail. Conforme Barkhuizen *et al.* (2014), o diário reflexivo do professor permite registrar diferentes tópicos como suas reflexões sobre o contexto de ensino, as práticas docentes, a aprendizagem dos alunos, a filosofia de ensino e aprendizagem da língua e desenvolvimento e responsabilidades profissionais.²⁵

Para pesquisadores como Allwright (1983), Ho e Richards (1998), e Richards e Lockhart (1994), os diários são considerados como importantes ferramentas de introspecção. Allwright (1983) ressalta que, “em um diário, o diarista, seja o aprendiz ou professor, registra os eventos da sala de aula e usa o registro como dado de pesquisa para investigar a aprendizagem na sala de aula de línguas” (ALLWRIGHT, 1983, p. 193)²⁶, o que permite o registro consciencioso do que aconteceu durante a aula, mesmo que seja feito após cada aula. Ho e Richards (1998), por sua vez, apontam que a escrita de diários permite uma reflexão crítica sobre a prática docente do professor. De igual forma pontuam Richards e Lockhart (1994, p. 8), pois essa escrita de diários possui como função exclusiva permitir ao professor “examinar o

²⁵ No original: “1. Teachers’ general reflections about their: a. teaching context, including the classroom, school, community, and wider socio-political context; b. instructional practices; c. learners’ learning; d. philosophy of language teaching and learning; e. professional responsibilities and development” (BARKHUIZEN *et al.*, 2014, p. 44). Tradução nossa.

²⁶ No original: “[i]n a diary study the diarist (whether learner or teacher) keeps a personal record of classroom events and uses these as the research data for investigating classroom language learning” (ALLWRIGHT, 1983, p. 193). Tradução nossa.

ensino de um jeito que não é possível por outros meios”²⁷.

Contudo, os autores também reconhecem que existem limitações quanto ao uso de diários como aqueles descritos por Ho e Richards (1998), para os quais a escrita de diários pode consumir muito tempo e pode não necessariamente engajar professores nesse processo de reflexão crítica. Por isso, na tentativa de auxiliar a professora participante nesse processo, foram apresentadas algumas orientações prévias no roteiro do diário reflexivo, que serviram de guia para a escrita narrativa dessas atividades, ficando a professora participante livre para expressar suas reflexões da forma como lhe parecesse melhor. Essas orientações para a escrita do diário reflexivo consideraram, é claro, pontos que ajudaram a compreender melhor a prática docente durante o período de atividades não presenciais, abordando questões quanto aos objetivos das atividades, aos gêneros textuais, à interação entre professora e alunos e ao trabalho desenvolvido com a leitura em inglês.

3.4.3 Entrevista oral

A entrevista oral foi um instrumento utilizado do início ao fim desta pesquisa. Inicialmente, com ele, buscou-se conhecer a experiência da professora participante nas atividades não presenciais, mediado pelas tecnologias; mais tarde, para se compreender as suas primeiras impressões sobre a perspectiva crítica a partir da experiência da elaboração da atividade de intervenção de leitura em inglês; e, por fim, como finalização do estudo, objetivando identificar as concepções e possíveis impactos da perspectiva crítica na prática da professora participante.²⁸ Nunan (1992) pontua que a entrevista oral é uma ferramenta amplamente utilizada na linguística aplicada. Esse tipo de entrevista possibilita ao entrevistado certo poder e controle sobre o curso da entrevista e, ao entrevistador, certa flexibilidade. Pela entrevista oral semiestruturada, “quem entrevista tem uma ideia geral de onde quer que a entrevista chegue e o que deve resultar dela” (NUNAN, 1992, p. 149)²⁹. Para isso, foi também elaborado um roteiro para a entrevista oral, de modo que a pesquisadora pudesse guiar a discussão com a professora participante, tentando sempre se voltar aos objetivos de pesquisa.

²⁷ No original: “to examine teaching in a way that is unavailable through other means” (RICHARDS; LOCKART, 1994, p. 8). Tradução nossa.

²⁸ Foram realizadas, no total, três entrevistas orais com a professora participante. Por considerar relevantes para o entendimento da análise dos dados que aqui foi feita e por questão de espaço, foram disponibilizadas apenas as transcrições das duas entrevistas orais finais (sobre a elaboração e sobre a aplicação da atividade de intervenção), que podem ser encontradas no Apêndice 3A e no Apêndice 3B, respectivamente.

²⁹ No original: “the interviewer has a general idea of where he or she wants the interview to go, and what should come out of it” (NUNAN, 1992, p. 149). Tradução nossa.

Assim como o questionário teve como objetivo conhecer a professora participante em seu aspecto profissional e de formação quanto ao ensino de leitura à luz do letramento crítico, a entrevista oral serviu para identificar os possíveis efeitos causados na prática da professora participante em suas atividades de leitura, antes e após a utilização de uma perspectiva crítica de ensino. Ademais, as entrevistas contribuíram para se compreender, de forma mais aberta, as reflexões da professora participante ao longo do desenvolvimento da atividade proposta para um trabalho com a leitura como letramento crítico, possibilitando a ela refletir sobre os impactos do letramento crítico percebidos com a aplicação da atividade proposta para suas aulas de leitura em língua inglesa no seu ritmo.

3.4.4 Atividade de intervenção de leitura em inglês

Devido às condições percebidas no REANP, passou-se a trabalhar, então, com o conceito de atividades de leitura em inglês no lugar de aulas de leitura, pois estas não estavam ocorrendo, conforme se leu anteriormente sobre o modelo de atividades não presenciais adotadas pela rede pública estadual de ensino. Esta pesquisa compartilha do conceito de atividade apresentado por Soares (2014) por trabalhar com uma atividade de intervenção que busca “a agência e o envolvimento dos alunos” e que objetiva “promover a autonomia e o senso crítico dos alunos” (SOARES, 2014, p. 78). Para a identificação dos possíveis impactos da perspectiva crítica na prática docente da professora participante, foi desenvolvida uma atividade de intervenção de leitura em inglês, inicialmente proposta para ser aplicada em sala de aula e posteriormente adaptada para o ambiente virtual.

A escolha de elaborar e aplicar apenas uma atividade de intervenção levou em consideração o fato de não haver tempo suficiente para a elaboração e aplicação de mais atividades no contexto pesquisado, considerando todas as outras demandas da professora participante, e também da escola, durante o período de trabalho remoto. No entanto, acredita-se que, apesar da inviabilidade de aplicação de mais atividades, essa atividade que foi elaborada e aplicada possibilitou uma análise do que pode ser encontrado quando a perspectiva crítica é adotada para a elaboração de atividades de inglês, em específico, de leitura. Dessa forma, para se explorar todos os aspectos dessa única atividade de intervenção, foram considerados importantes dois momentos: a sua elaboração e a sua aplicação. Esses momentos deram suporte para uma análise mais detalhada e rica de como a prática pedagógica da professora participante pode ter sido influenciada (ou não) pela perspectiva do trabalho com a leitura em inglês como letramento (BRASIL, 2006).

Além disso, o processo de elaboração e aplicação dessa atividade de intervenção resultou em um significativo processo formativo, tanto para a professora participante quanto para a pesquisadora, pois possibilitou discussões e reflexões acerca da adoção de uma postura crítica na prática docente e, principalmente, trocas de experiência entre colegas de profissão. O desenvolvimento desse processo formativo para a elaboração da atividade aconteceu por encontros síncronos e assíncronos entre a professora participante e a pesquisadora durante o mês de agosto. Assim, este estudo de caso contou com quatro encontros para a discussão e elaboração da atividade de intervenção por meio da plataforma *Google Meet*, além de trocas de conversas pelo aplicativo *WhatsApp* e por e-mails entre a professora Ana, a pesquisadora e sua orientadora, que colaborou com o *feedback* da atividade de intervenção de leitura desenvolvida. Para se compreender todo esse caminho percorrido desde o início da pesquisa, abaixo apresentam-se as anotações da pesquisadora, realizadas por meio de anotações escritas e registros de trocas de mensagens e e-mails com a professora participante e a orientadora:

Quadro 1: Cronograma da pesquisa de campo

Data	Ações do Processo Formativo da Pesquisa
17/03/2020	Primeiro contato com a professora participante e com a escola para apresentação da pesquisa (antes da pandemia).
18/03/2020	Aplicação de questionário inicial para a professora participante.
ABRIL – JULHO	Interrupção da pesquisa devido à suspensão das aulas presenciais.
03/08/2020	Primeiro contato com a escola e professora participante para o redirecionamento da pesquisa durante a suspensão das aulas presenciais.
08/08/2020	Envio das OCEM (BRASIL, 2006) e de demais textos sobre atividades de inglês pela perspectiva crítica para a professora participante.
10/08/2020	Contato com os alunos para a solicitação de autorização de participação de seus respectivos responsáveis na pesquisa.
12/08/2020	1º Encontro com a professora participante para discussão e reflexão acerca da pesquisa durante a pandemia e realização de entrevista oral sobre o REANP.
13/08/2020	Envio de demais textos sobre atividades de inglês pela perspectiva crítica para a professora participante.
19/08/2020	- 2º Encontro com a professora participante para discussão e reflexão sobre os estudos do letramento crítico para o trabalho com leitura em inglês; - Discussão e reflexão sobre as OCEM (BRASIL, 2006) e outros textos.

24/08/2020	3º Encontro com a professora participante para elaboração da atividade de intervenção de leitura em inglês à luz do letramento crítico.
24/08/2020	Recebimento dos 1º, 2º e 3º diários reflexivos da professora participante sobre as atividades do terceiro volume do material obrigatório do REANP.
26/08/2020	- 4º Encontro com a professora participante para elaboração da atividade de intervenção de leitura em inglês à luz do letramento crítico; - Troca de mensagens pelo <i>WhatsApp</i> entre professora participante e pesquisadora sobre a elaboração da atividade.
27/08/2020	Troca de mensagens entre professora participante e pesquisadora sobre dúvidas dos alunos quanto à participação na pesquisa.
31/08/2020	- Troca de mensagens pelo <i>WhatsApp</i> entre professora participante e pesquisadora sobre a aplicação da atividade; - Aplicação da atividade de intervenção de leitura em inglês para os alunos participantes durante a Semana de Acolhimento do quarto volume do material obrigatório do REANP.
31/08/2020 a 07/09/2020	Prazo para os alunos enviarem de volta a atividade de intervenção de leitura para o e-mail da professora participante (semana sem atividades do material obrigatório).
08/09/2020	Prorrogação do prazo para os alunos enviarem de volta a atividade de intervenção de leitura para o e-mail da professora participante.
09/09/2020	- Troca de mensagens pelo <i>WhatsApp</i> entre professora participante e pesquisadora sobre a finalização da pesquisa; - Aplicação de questionário <i>online</i> sobre a atividade de intervenção de leitura em inglês para os alunos participantes que devolveram a atividade.
21/09/2020	- Recebimento do 4º diário reflexivo da professora participante sobre as atividades do terceiro volume do material obrigatório do REANP; - Recebimento de atividades complementares elaboradas pela professora participante antes do início da pesquisa, no Volume 1 do material obrigatório do REANP; - Troca de mensagens pelo <i>WhatsApp</i> entre professora participante e pesquisadora sobre a finalização da pesquisa; - Realização da 1ª parte da entrevista oral final com a professora participante sobre a elaboração da atividade de intervenção de leitura em inglês.
21/09/2020	Aplicação de questionário <i>online</i> sobre a atividade de intervenção de leitura em inglês para os alunos participantes que devolveram a atividade.
23/09/2020	Prazo final para os alunos enviarem de volta a atividade de intervenção de leitura para o e-mail da professora participante.

27/09/2020	Aplicação de questionário <i>online</i> sobre a atividade de intervenção de leitura em inglês para os alunos participantes que devolveram a atividade.
28/09/2020 a 07/10/2020	Correção e envio de <i>feedback</i> sobre a atividade de intervenção dos alunos participantes pela professora participante.
08/10/2020	Troca de mensagens pelo <i>WhatsApp</i> entre professora participante e pesquisadora sobre a finalização da pesquisa.
08/10/2020	Realização da 2ª parte da entrevista oral final com a professora participante sobre a aplicação, correção e envio de <i>feedback</i> sobre a atividade de intervenção de leitura em inglês dos alunos.
09/10/2020	Última aplicação de questionário <i>online</i> sobre a atividade de intervenção de leitura em inglês para os alunos participantes que devolveram a atividade.
20/10/2020	Encontro presencial com a professora participante (seguindo todos os protocolos sanitários contra a propagação do vírus da COVID-19) para agradecimento pessoal e entrega de uma lembrança simbólica por toda a colaboração do início ao fim da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.4.4.1 A elaboração da atividade de intervenção de leitura em inglês

Considerando a importância de uma postura crítica de professores de inglês (DUBOC, 2012), especialmente neste momento de educação em tempos de pandemia, o que requer uma revisão da prática docente (DUBOC, 2020), nada mais oportuno do que a tentativa de se experimentar uma nova perspectiva de ensino, neste caso, de leitura em inglês, pela qual se busca formar um aluno leitor e cidadão crítico (BRASIL, 2006). Se antes se fazia necessária tal experiência, agora e após a pandemia, espera-se que haja mudanças no fazer docente que possam contribuir de forma mais efetiva para a aprendizagem dos alunos, que estarão voltando de um período não presencial, imposto por condições adversas àquelas poucas encontradas no ambiente escolar público.

Pensando em uma possibilidade de mudança nesse fazer docente, para a elaboração da atividade, foram considerados os pressupostos acerca da perspectiva do letramento crítico presentes nas OCEM (BRASIL, 2006), em Menezes de Souza (2011) e em Duboc (2015), cujos textos foram compartilhados com a professora participante, durante essa elaboração, para que pudessem ser discutidos com a pesquisadora e, assim, tidos como referência para a atividade. Segundo as ideias de Duboc (2015), embora os resultados de sua pesquisa se refiram a um curso universitário, acredita-se que “os pressupostos teóricos, bem como a implementação das ações,

possa[m] também ser pensad[os] para contextos da educação básica” (DUBOC, 2015, p. 225). Ademais, as OCEM (BRASIL, 2006) se apresentam como orientações acessíveis e voltadas para a própria educação básica, o que atribui a elas importante contribuição direta para a prática pedagógica dos professores.

Quando a geração de dados se iniciou quatro meses depois da suspensão das aulas presenciais, foi elaborada a versão final da atividade para os estudantes (Apêndice 2G), juntamente com a versão com chave de resposta da professora participante (Apêndice 2H), que buscou atender às especificidades do estudo não presencial, considerando as tecnologias de mediação utilizadas pela professora participante e por seus alunos. Para essa elaboração, observou-se o momento pelo qual toda a sociedade estava passando, uma pandemia de ordem sanitária. Por isso, escolheu-se então um tema que estivesse relacionado a esse momento e também ao que estava proposto como atividade inicial no livro didático, na tentativa de viabilizar a aplicação da atividade em sala de aula caso as aulas presenciais retornassem. Sendo assim, foi escolhido o tema meio ambiente, apresentado pelo livro, que foi relacionado ao uso de materiais descartáveis, que ganharam significativa utilidade durante a pandemia, por exemplo, as máscaras e luvas.

O livro didático propunha, logo em suas primeiras unidades, uma discussão sobre poluição, desmatamento, derramamento de óleo e poluição das águas como introdução ao tema sobre o meio ambiente (ANEXO I). Essa discussão foi, pois, utilizada como aquecimento e como seção de pré-leitura, chamada na atividade de intervenção de *Before you read*, de forma que pudesse ajudar os alunos a perceberem o tema central do texto que se seguia relacionado à pandemia da COVID-19. Após esse aquecimento, foi apresentado o texto retirado do jornal eletrônico *Independent*, que tratava do retorno de sacolas descartáveis como uma das medidas de prevenção contra o Coronavírus durante a pandemia em uma cidade localizada nos Estados Unidos.

Para auxiliar o aluno na leitura do texto, foi disponibilizado um pequeno glossário (*Glossary*) para a identificação da tradução daquelas palavras-chaves. Antes da leitura do texto, o aluno foi chamado a fazer uma pequena adivinhação sobre o que seria lido posteriormente, também como uma pré-leitura. Em sequência, foram apresentadas, na seção de *While reading*, as questões de interpretação de texto, criadas, colaborativamente, pela professora participante e pela pesquisadora e baseadas tanto na concepção de leitura crítica quanto na de letramento crítico, posto que as próprias OCEM (BRASIL, 2006) ratificam a continuidade do trabalho com a leitura existente, destacando que a perspectiva do “letramento crítico representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de

desenvolvimento crítico dos alunos” (BRASIL, 2006, p. 116).

Essas questões de compreensão textual se dividiram em questões de compreensão geral (*General Comprehension – Skimming*) e de compreensão detalhada (*Detailed Comprehension – Scanning*) sobre o texto, de modo que fosse desenvolvida a leitura crítica (BRASIL, 2006). Ainda na seção de leitura, tentou-se desenvolver também um trabalho crítico com o gênero textual apresentado (Questão 7), na intenção de se abordar a dimensão cultural do letramento, cunhada por Lankshear, Snyder e Green (2000) e discutida no estudo de Mattos (2011a), além de tratar de questões voltadas para o letramento crítico como aquelas apontadas pelas OCEM (BRASIL, 2006) e por Duboc (2015). Com isso, aproveitou-se para questionar a inclusão ou exclusão do aluno de acesso a certos meios de comunicação e o impacto que determinadas mídias podem causar ou não em sua vida.

Na sequência, procedeu-se à proposição de questões de pós-leitura, na seção de *Reading beyond the lines*, abordando, novamente, outra dimensão do letramento, a crítica, também discutida por Lankshear, Snyder e Green (2000 *apud* MATTOS, 2011a). Nessa seção, as questões objetivaram expandir o assunto do texto e relacioná-lo com a vida do aluno, já que o contexto de produção textual se difere de seu contexto. Também aproveitou-se para levar o aluno a refletir sobre os atores que se beneficiariam ou não com a medida adotada naquele contexto, além de abordar questões referentes ao impacto dessa medida no meio ambiente durante a pandemia. Além de promover essa discussão escrita, a atividade de intervenção propôs um trabalho final com um momento de produção escrita pelo próprio aluno de forma a concretizar, na prática, o que preconizam os estudos do letramento crítico.

Para a elaboração desse trabalho final, considerou-se Mattos (2015), para quem, “além de espaço para a reflexão crítica sobre temas importantes da atualidade, oportunidades para o desenvolvimento de práticas de uma cidadania realmente participante” (MATTOS, 2015, p. 275) são parte integrante de um trabalho crítico, o que, conseqüentemente, colabora para o desenvolvimento da agência do aluno em suas comunidades locais. Além disso, esse tipo de trabalho deve também dar aos alunos não apenas o conhecimento de ferramentas que podem ser utilizadas para agirem em suas comunidades, mas também a prática que viabiliza o uso concreto dessas mesmas ferramentas, de modo que eles consigam visualizar as possibilidades de transformação social real (MATTOS, 2015).

Sendo assim, considerando também as atividades não presenciais desenvolvidas no REANP das escolas estaduais e as possibilidades do uso da tecnologia, foi proposta aos alunos a criação de um pôster virtual para uma campanha de descarte consciente de materiais descartáveis utilizados na pandemia, por exemplo, máscaras e luvas, conforme algumas

sugestões presentes no material do livro didático (ANEXO II). A proposta foi que os alunos utilizassem ferramentas digitais para a criação desse pôster, a exemplo da plataforma digital *Canva* sugerida pelo livro didático, e que realizassem a postagem dele em um mural virtual na plataforma *Padlet*, além de utilizarem o material para demais tipos de divulgação digital. A atividade também apresentou alguns modelos de pôsteres e algumas características do gênero como a sua respectiva disposição textual e imagética. Por fim, a atividade considerou alternativas fora do contexto digital para os alunos que apresentassem alguma dificuldade ou inacessibilidade às ferramentas digitais.

Além de tudo isso, durante a elaboração da atividade de intervenção, este estudo preocupou-se também com a questão do uso do português ao longo da atividade por acreditar que ele poderia prejudicar o cumprimento dos objetivos linguísticos da atividade, já que semelhante uso “não permite que a língua-alvo seja usada efetivamente pelo aluno, o que acaba tornando o aprendizado da língua alvo sem sentido” (SOARES, 2014, p. 113). Pensando, então, em uma forma de minimizar essa possível questão do uso do português, especialmente no REANP, decidiu-se utilizar as práticas sociais da translinguagem para o desenvolvimento de uma seção de comunicação escrita, chamada de *Teacher Speaking*, entre professora participante e alunos, na tentativa de auxiliar o aluno ao longo da atividade, que estaria toda em inglês e seria realizada sem o suporte da professora participante e/ou sem recursos diversos a depender das condições de cada estudante. Assim, a seção foi apresentada com discussões com partes ora em inglês, ora em português como forma de explorar o repertório linguístico do aluno na língua-alvo a partir de palavras cognatas, que seriam de maior entendimento.

Brevemente falando, a translinguagem é descrita por Lucena e Nascimento (2016) como práticas de linguagem “legitimamente vistas como práticas sociais, uma vez que são entendidas nas ações dos indivíduos, que as utilizam de acordo com as necessidades contextuais e interacionais” (LUCENA; NASCIMENTO, 2016, p. 49). Tais práticas estão inscritas na possibilidade de os indivíduos se comunicarem utilizando diferentes modalidades e multiplicidade de perspectivas, criando, desse modo, o seu repertório linguístico, que não está associado a uma formação proveniente de sistemas autônomos (LUCENA; NASCIMENTO, 2016). Portanto, durante a atividade de leitura em inglês à luz do letramento crítico, buscou-se contemplar não apenas a perspectiva crítica, mas também todo o repertório linguístico dos alunos, formado por diferentes práticas comunicativas na língua inglesa e na língua portuguesa.

Ademais, a seção *Teacher Speaking* teve como objetivo dar oportunidade ao aluno a experiência de fazer uso de parte de seu repertório linguístico, que pôde ser compartilhado entre ele e a professora participante, o que justifica a escolha por palavras cognatas. Concorde-

se com Yip e García (2018) quando pontuam serem as translínguas “sempre estratégicas e propositais” (YIP; GARCÍA, 2018, p. 170), podendo ser motivadas pelo professor durante as suas atividades de leitura, como é o caso deste estudo. Apesar de essas práticas da translíngua parecerem naturais para os alunos, ainda precisam ser estimuladas, pois “o aprendizado só ocorre quando nós temos voz” (YIP; GARCÍA, 2018, p. 171), o que pode ser permitido quando o aluno encontra espaço para fazer uso de todo o seu repertório na língua inglesa mesmo que, para isso, tenha a língua portuguesa ao seu lado.

Além dessas considerações acerca de práticas de translíngua, na seção em destaque, tentou-se abordar discussões que poderiam ser propostas em sala de aula e que poderiam servir de orientação para o desenvolvimento do trabalho com a leitura em inglês, em especial, considerando a dinâmica das atividades não presenciais da rede pública estadual. Assim como as questões ao longo da atividade, essas discussões apontaram questionamentos aos alunos também baseados nos estudos sobre letramento crítico de Menezes de Souza (2011) e de Duboc (2015). Os alunos foram chamados a analisar as representações trazidas pelas atividades do livro didático e o seu lugar nelas; a interpretar o impacto de determinadas tomadas de ações em certos contextos; a pensar sobre as suas atitudes diante de questões de ordem ambiental, relacionadas ao seu contexto social; além de serem convidados a observar aspectos relacionados ao texto como elementos verbais e não verbais e estratégias de leitura como *skimming*, *scanning*, palavras cognatas, dentre outros.

Após a elaboração dessa atividade, a professora participante foi convidada a relatar as suas impressões sobre o processo de elaboração da atividade de intervenção na primeira parte da entrevista oral final realizada pela plataforma *Google Meet*. Na entrevista, a professora participante teve a chance de comparar a atividade de intervenção com as atividades trazidas no material dos PETs, com as atividades complementares que ela mesma desenvolveu durante o período de estudo não presencial e também com as atividades de leitura elaboradas quando das aulas presenciais. Ademais, refletiu sobre a disposição das questões, o tema e texto escolhidos, a forma como o aluno poderia interagir com a sua fala sem a sua presença física, apenas a partir da atividade escrita, a proposta do trabalho final, a utilização do livro didático para esse tipo de atividade e as transformações possivelmente causadas em seus alunos e em sua prática docente.

3.4.4.2 A aplicação da atividade de intervenção de leitura em inglês

Uma vez que, devido à estrutura de atividades não presenciais adotadas pela rede

pública estadual, a professora não dispunha de momentos síncronos para a realização de aulas de leitura em inglês, em que pudesse realizar discussões orais, pois o *Chat*, por exemplo, só permitia a interação por meio da escrita de texto, a aplicação da atividade de intervenção de leitura em inglês aconteceu, então, com a utilização de ferramentas de comunicação assíncrona disponíveis entre a professora participante e seus alunos. Assim, a atividade foi disponibilizada para cada aluno por meio de *e-mails* trocados com a pesquisadora e a professora participante, podendo ser tanto baixada e realizada em arquivo em formato *word* quanto realizada em documento *online* localizado na plataforma *Google Docs*, cujo *link* foi encaminhado para os alunos por *e-mail*.

Como mencionado, dos treze alunos que manifestaram interesse em participar da pesquisa e receberam a atividade de intervenção, apenas quatro retornaram a atividade realizada para a correção da professora participante. Novamente, a demanda de atividades não presenciais do REANP pode ter sido um dos motivos para a baixa participação dos alunos na realização da atividade de intervenção, que será mais bem discutida no próximo capítulo. Para a data da aplicação da atividade, considerou-se um período de uma semana específica de acolhimento para o próximo ciclo do regime de estudo não presencial da rede estadual. Desse modo, a aplicação inicialmente aconteceu na semana entre os dias 31 de agosto e 7 de setembro, quando ocorria a transição entre os volumes três e quatro do material dos PETs.

Tal período foi escolhido por compreender que, naquela semana, teoricamente, os alunos não teriam atividades dos PETs para serem realizadas, já que cada volume desse material era composto por quatro semanas, e a semana escolhida seria a quinta, configurando a semana de acolhimento para o próximo volume. No entanto, com a baixa participação dos alunos, foi preciso estender o prazo de devolução da atividade de intervenção como forma de incentivá-los a realizar a atividade por mais um período de tempo. No final do processo de aplicação, o último prazo para receber as atividades ocorreu, enfim, no dia 23 de setembro, pois, considerando que, em três semanas, a professora estaria ocupada com a análise e adaptações do novo ciclo do material dos PETs, a correção e o envio de *feedback* para os alunos deveriam acontecer assim que possível, entre os dias 24 de setembro e 2 de outubro. Concluído esse prazo e feitas as correções e envio de *feedback*, procedeu-se à segunda parte da entrevista oral final com a professora-participante, a fim de conhecer os efeitos e limitações encontradas durante a aplicação da atividade de intervenção, além de refletir sobre uma possível aplicação dessa atividade em contexto de aula presencial de leitura em inglês.

Além de sua atividade, contou-se com a participação dos alunos em um questionário *online* sobre a atividade de intervenção desenvolvida por eles. Nesse questionário, também foi

abordada a relação entre os alunos e a língua inglesa e a sua experiência com o regime de atividades não presenciais presente em sua escola. Mais uma vez, apesar de o número de alunos ser consideravelmente pequeno em relação ao número de alunos que a professora participante encontra em suas listas de presença, é de extrema relevância considerar as vozes desses quatro alunos como parte importante e existente de um grupo todo como será apresentado no próximo capítulo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados gerados a partir da investigação realizada com a professora participante no período da pandemia da COVID-19 com o uso dos diferentes instrumentos adotados. Esta análise se divide em três seções, a saber:

1) Reflexões sobre as percepções da professora participante diante da sua práxis pedagógica durante o REANP;

2) Reflexões sobre o processo formativo de elaboração colaborativa da atividade de intervenção de leitura em inglês como letramento;

3) Reflexões sobre as possibilidades de aplicação da atividade de intervenção de leitura em inglês como letramento.

Essas três seções descrevem os dados gerados, buscando responder às perguntas de pesquisa e atender aos objetivos pretendidos. Para cada seção, será apresentada a análise dos dados gerados pelos instrumentos utilizados como os questionários semiestruturados, entrevistas orais e diários reflexivos, além de alguns dados fornecidos pela própria professora participante, a exemplo, algumas atividades de leitura em inglês elaboradas por ela antes do início desta investigação em campo. A cada seção, são também propostas reflexões sobre algumas das particularidades presentes neste estudo, por se tratar de uma investigação realizada em um período de suspensão de aulas presenciais devido a uma pandemia.

4.1 Seção 1 – Reflexões sobre as percepções da professora participante sobre a sua práxis pedagógica durante o REANP

Como já mencionado, este estudo foi realizado durante o período do REANP, que substituiu as aulas presenciais nas escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais, em cumprimento ao protocolo sanitário de distanciamento social imposto pela pandemia. Por essa razão, fez-se necessário compreender as percepções da professora Ana sobre a sua práxis docente na execução dessas atividades não presenciais, especificamente, em relação ao trabalho com a leitura. No entanto, uma vez que a pesquisa se iniciou antes do período do REANP, a professora participante teve a oportunidade de refletir sobre as suas aulas presenciais por meio de um questionário inicial, cujas percepções são apresentadas a seguir.

Quando questionada sobre o planejamento de suas aulas presenciais, no questionário inicial, a professora Ana destacou que:

[g]eralmente sigo o planejamento anual e o livro didático (que é dividido em sessões com texto, atividades, estrutura). Dessa forma posso dizer que há uma divisão, no entanto ela é flexível podendo variar devido à necessidade de revisão, ritmo de aprendizagem ou atividades no calendário escolar (Professora Ana, março de 2020).

Como se percebe, a professora parece utilizar o livro didático como guia para o seu planejamento de aula, apesar de não ser o único determinante para a divisão de suas aulas, que pode ser alterada conforme alguns eventos previstos no calendário de sua escola, o que também é responsável pela impossibilidade de “realizar um trabalho mais detalhado” com as aulas de leitura (Professora Ana, março de 2020). A professora reconhece o seu gosto pelo uso do livro didático, pontuando a sua participação na escolha do material. Segundo ela, o livro apresenta textos autênticos, com temas atuais, sendo utilizado para implementar as estratégias de leitura e promover discussões a partir de suas próprias atividades.

Em suas aulas de leitura, a exemplo, a professora Ana costuma seguir as orientações sugeridas pelo LD, iniciando o trabalho com a compreensão escrita com perguntas para trazer o assunto do texto e conhecimento prévio de seus alunos. A professora também destaca que, além do material trazido pelo LD, leva para a sua sala de aula textos abordados em processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dicionários impressos e online e fotocópias de atividades, na tentativa de “apresentar estruturas que estão sendo estudadas, complementar assuntos abordados no LD, mas principalmente para que os estudantes se familiarizem às avaliações externas” (Professora Ana, março de 2020).

Uma vez que o enfoque desta pesquisa recai sobre o trabalho com a leitura em língua inglesa, a professora Ana, então, foi chamada a refletir sobre o trabalho que ela realiza em relação a essa prática de compreensão escrita em sua sala de aula. Segundo a professora, que relatou ter uma concepção de leitura baseada nos conhecimentos adquiridos durante a graduação e em documentos oficiais como o CBC (MINAS GERAIS, 2005), a leitura é uma ferramenta imprescindível para a comunicação, envolvendo interação e conhecimentos prévios. Além disso, para ela,

[a] leitura é de suma importância na aprendizagem de um idioma. Por meio da leitura pode-se de agregar novos vocábulos, apresentar estruturas gramaticais de forma contextualizada, além disso, os textos podem trazer temas e assuntos que gerem discussões e opiniões em sala, possibilitando desenvolver a linguagem ou mesmo a criticidade dos estudantes. [Trabalho com a leitura em inglês] De duas a quatro aulas por mês. Esse tempo pode variar dependendo do tipo ou tema do texto ou mesmo da participação por parte dos estudantes (interesse pelo tema) (Professora Ana, março de 2020).

Mesmo no início desta investigação, quando ainda não se falava em leitura como

letramento crítico, a professora Ana já demonstra, nesse excerto, uma percepção acerca da prática social da linguagem como ferramenta para desenvolver em seus alunos mais do que habilidades linguísticas. Por outro lado, nota-se a repetição da palavra “estrutura” em seu discurso, demonstrando uma certa preocupação em também atender a esse ponto durante o trabalho com a compreensão escrita, possibilitando a compreensão de que o conceito de língua, para ela, refere-se ao estudo de estruturas gramaticais. Como estratégias para esse trabalho com a leitura, a professora aponta:

Costumo partir de uma compreensão geral para uma mais detalhada, assim estratégias como Skimming e Scanning são empregadas. Início a interpretação do texto pelo título, assunto do texto, reconhecimento das palavras cognatas. Utilizo as estratégias de leitura que estudei nos cursos que fiz e em materiais sobre ensino de LI a que tive acesso (Professora Ana, março de 2020).

Além dessas estratégias, a professora destacou que nem sempre é desenvolvido em sala de aula um trabalho final com a leitura, mas que

[...] algumas vezes o trabalho foi finalizado com produção de pôster, bookmark ou mesmo produção escrita (redação). Já ocorreu também finalização com um projeto de coleta seletiva por exemplo. Não há essa rotina com relação à finalização, mas quando se trata de um texto literário costumo inserir uma dinâmica ou apresentação em sala para finalizar a leitura. Não é uma rotina porque são trabalhos que iriam demandar mais tempo e que nem sempre é possível acrescentar no calendário escolar, além de ser uma demanda dos próprios estudantes que o conteúdo programático seja esgotado (Professora Ana, março de 2020).

Nesse excerto, a professora Ana ressalta trabalhos práticos que já foram desenvolvidos por seus próprios alunos, o que indica um certo começo na promoção de estudantes não apenas leitores e consumidores de textos, por exemplo, mas também produtores e disseminadores de conhecimento. No entanto, ela também destaca dois pontos que são considerados por ela como impeditivos para a realização de um trabalho final em relação à compreensão escrita em sua sala de aula: o tempo e o cumprimento total do conteúdo programático da disciplina de língua inglesa, sobre o qual parece haver uma pressão para que seja finalizado. A professora também elencou outros problemas quando se aborda o trabalho com a leitura em inglês, pontuando que

[g]eralmente ao se depararem com textos em língua inglesa os estudantes queixam-se de não possuir vocabulário suficiente para compreendê-lo, principalmente se ele for mais extenso, isso acaba por desmotivá-los a ler e entender o texto. Assim a abordagem torna-se mais difícil porque além de motivá-los ter que auxiliar com tradução interfere na autonomia dos alunos em lidar com o texto. Acredito que a falta de interesse pelo tema por parte dos estudantes dificulta o trabalho também

(Professora Ana, março de 2020).

Dentre os problemas enumerados, encontra-se a questão da tradução na sala de aula de língua inglesa, o que parece influenciar na autonomia do próprio aluno ler e entender o texto. Além disso, a professora também salienta a importância do tema abordado nos textos como motivação para o interesse dos estudantes. Ciente dessas questões, ela reconhece a sua busca por alternativas para minimizá-las, por exemplo, auxilia os alunos no entendimento das questões, apresenta algumas técnicas para expansão de vocabulário, com o estudo de afixos, palavras-chave e cognatas, além de inserir em suas aulas o uso de dicionários impresso e online para a busca de significados de palavras-chave listadas por seus alunos.

Quando questionada acerca do letramento crítico, a professora reconheceu o seu desconhecimento sobre o assunto, nem mesmo aquele descrito nas OCEM (BRASIL, 2006), destacando seu conhecimento sobre formação crítica do aprendiz por meio apenas dos PCN e dos CBC de língua estrangeira, que, para ela, orientam mais no sentido do currículo que deve ser contemplado, das habilidades e competências a serem alcançadas e demais diretrizes. Entretanto, acreditou “que refere-se (*sic*) a como a leitura percebida de forma crítica pelo leitor, o diálogo do leitor com o texto, podendo este argumentar, posicionar-se diante de um texto, ou seja, expressar sua opinião, concordar ou discordar sobre determinado assunto” (Professora Ana, março de 2020). Ademais, a professora Ana considerou importante que o professor apresente uma postura crítica em suas aulas, posto que, desse modo, ele “mostra que é necessário questionar a confiabilidade das fontes, selecionar e buscar outras informações além de aplicar conhecimentos já adquiridos”, destacando que “em tempos de notícias falsas, é necessário saber lidar com informações” (Professora Ana, março de 2020).

Assim como foi possível perceber a influência do livro didático em suas aulas, Ana pontuou também que o crítico em suas aulas de leitura em inglês aparece quando certa atividade no LD traz a oportunidade de debates e discussões sobre assuntos específicos. Com relação a esse último ponto, ela considera ser o trabalho que faz com a leitura em inglês satisfatório, conseguindo atender aos objetivos específicos. No entanto, com relação à formação crítica de seus alunos, ela reconhece que “ainda há o que melhorar, justamente porque falta explorar o letramento crítico, falta o momento de diálogo com o texto, visto que o objetivo da leitura acaba girando apenas em torno da resolução de exercícios” (Professora Ana, março de 2020).

Como pode ser observado, a professora Ana, mesmo sem ter tido conhecimento das OCEM (2006), parece já conhecer um pouco do que se pretende o professor quando assume uma postura ou atitude crítica, filosófica (DUBOC, 2012) diante das atividades de leitura em

inglês. Ao final do questionário, a professora destacou que acredita que conhecer o letramento crítico pode trazer muitas contribuições para a sua prática docente, tornando, dessa forma, mais efetivo o trabalho com a leitura em inglês. Conforme se observa e ainda poderá ser visto nas discussões dos dados encontrados, arrisca-se dizer que a professora Ana apresenta uma postura próxima do que se considera como crítica em estudos sobre o letramento crítico, mesmo que pareça ser de forma inconsciente, algo que aparece vez ou outra.

Sobre os seus alunos nas aulas presenciais, considerando o contexto físico da escola e os bons resultados nas avaliações externas como apresentado anteriormente, pode-se dizer que eles parecem responder, ao menos minimamente, ao processo de ensino e aprendizagem que é desenvolvido presencialmente. Depreende-se também que tais resultados podem ser fruto ou das condições fornecidas pela escola ou das condições que os alunos possuem individualmente. Parte dessas últimas, por exemplo, pode ser observada durante o período de atividades não presenciais, quando o uso de tecnologias se fez necessário para o estabelecimento de contato com os professores e a escola. Segundo a professora, em sua entrevista oral sobre as atividades não presenciais do REANP, a maioria de seus alunos demonstra possuir acesso às comunicações virtuais utilizadas pela escola e que

[o]s alunos que não têm acesso, pelo levantamento que nós fizemos aqui, estão conseguindo entrar em contato por e-mail... Eu ainda não tive conhecimento que alguns de meus alunos dessas turmas que eu trabalho não tiveram, não têm acesso à tecnologia, mas o contato que eu estou tendo com eles é por e-mail ou via chat, fornecido pelo governo. No entanto, eu percebo que no chat a participação deles é bem menor... Poucos entram em contato pelo chat, mas a escola providenciou que nós tivéssemos acesso ao Classroom, que nós estivéssemos trabalhando também com o aplicativo do Classroom, né? (Professora Ana, agosto de 2020).

Por esse excerto da professora Ana, percebe-se que sua sala de aula foi reformulada para atender aos seus alunos a partir de interações assíncronas, por meio do uso da plataforma *Google Classroom* e e-mail, e de interações síncronas, por meio do *Chat* no aplicativo da Secretaria, cujos horários de abertura e fechamento das salas estavam condicionados ao respectivo horário de aula da professora participante em cada uma de suas turmas. Tal reformulação permite a observação do que Hrastinski (2007) aponta sobre serem os usuários os responsáveis por determinar de que forma as mídias serão utilizadas para a comunicação, pois, a título de ilustração, e-mails podem ser utilizados para comunicação síncrona caso os usuários estejam conectados e monitorem suas caixas de entrada (HRASTINSKI, 2007). Nota-se que, quando a professora diz que os alunos que não têm acesso entram em contato por e-mail, talvez haja aqui a intenção de contrapor esse acesso a um acesso de contato mais próximo por interação

síncrona, como a que parece ocorrer com o uso do *Chat*.

Ao descrever as características positivas e negativas dos dois modos de interação, Hrastinski (2007) ressalta que pode ser percebido, em uma interação assíncrona, certo constrangimento por parte dos usuários devido à exposição de suas produções escritas, que ficarão disponíveis a todos de forma permanente, fazendo-os acreditar que podem soar ridículos para os demais usuários do ambiente virtual. No entanto, conforme o último excerto da professora apresentado, percebe-se que é no ambiente síncrono, por meio do *Chat*, que parece haver esse sentimento, o que se opõe ao que parece acontecer no ambiente assíncrono segundo Hrastinski (2007). Sobre esse sentimento do ambiente síncrono, Leffa e Freire (2013) argumentam que, uma vez que, na modalidade síncrona, não é possível editar e revisar a mensagem escrita que será postada e compartilhada com todos, nela “a comunicação é instantânea e uma demora excessiva na sua elaboração pode ser desconfortável, tanto para quem escreve como para quem lê”, o que pode ser superado pelos demais recursos como áudios e vídeos (LEFFA; FREIRE, 2013, p. 30).

Ao se considerarem todas essas possibilidades do contexto online, é preciso fazer uma observação relevante, que pode ser vista como um complicador para a interação entre a professora participante e seus alunos. Como mencionado, a prática da professora foi influenciada por dois eventos que aconteceram consecutivamente: um período de greve que se iniciou logo nos primeiros dias de aula do ano de 2020 e depois um período de suspensão de aulas presenciais por tempo indeterminado por conta de uma pandemia. Com esses dois eventos, pois, chega-se à conclusão de que a professora Ana não teve tempo suficiente, antes do REANP, para estabelecer um contato face a face com seus alunos, dos quais muitos ainda não tinham sido atendidos por ela no ano anterior.

Quanto a esse período do REANP, enfim, ao analisar as reflexões da professora ao longo do estudo, nota-se que alguns aspectos de sua prática pedagógica foram influenciados, senão regulados, pelas determinações feitas por esse próprio regime, ao especificar, por exemplo, todo o funcionamento das atividades não presenciais, desde o material a ser utilizado obrigatoriamente pelo aluno até o meio de comunicação a ser utilizado entre professora participante e alunos. Em sua entrevista oral sobre as atividades não presenciais, a professora participante destaca alguns pontos de diferença que foram percebidos do primeiro ao terceiro volume à época. Segundo ela, no PET de Inglês do 3º ano,

[...] variou bastante do primeiro até o terceiro, que nós estamos no terceiro. O primeiro, eu até coloquei como complemento as estratégias de leitura, porque eram questões mais objetivas, então eram questões até retiradas de prova do Enem... Então,

eu coloquei bastantes estratégias de leitura, porque foi o que estava acontecendo também nas videoaulas, nas teleaulas, que estão sendo produzidas... No segundo volume, eu percebi mais que eles se voltaram para os gêneros textuais... Aí, já entraram charge, textos informativos... E, neste terceiro, estou percebendo um pouquinho mais de vocabulário mesmo... Então parece que cada uma... Elas estão bem diversificadas... (Professora Ana, agosto de 2020).

Nesse excerto da professora, percebe-se que diferentes abordagens foram realizadas a cada volume novo do material dos PETs. Algumas dessas diferenças podem ser percebidas na forma como as atividades foram apresentadas aos alunos nos três primeiros volumes, como ilustrado em algumas atividades que representam essa disposição das atividades em cada volume (ANEXOS III a VIII)³⁰.

Como pode ser observado, a atividade do Volume 1 do material do PET (ANEXO III) apresentou perguntas fechadas e apenas em português. Quando se analisam as atividades presentes no segundo volume (ANEXOS IV, V e VI), nota-se que houve a apresentação de perguntas abertas, mais discursivas, como disse a professora Ana, e a alternância entre perguntas em português e em inglês, porém com respostas em português. No Anexo VI, vê-se uma atividade de produção de texto em inglês, aparentemente com o gênero textual de livre escolha do aluno. No Volume 3 (ANEXOS VII e VIII), percebe-se o mesmo padrão seguido no volume anterior, com perguntas abertas, algumas em inglês e outras em português. Para complementar essas atividades do material oficial, a professora Ana, em parceria com outra professora de inglês do 1º ano, também elaborou atividades (ANEXOS IX e X) para o volume 1, que foram postadas na plataforma *Google Classroom*.

Assim, para a atividade complementar, a professora seguiu o conteúdo já abordado no PET, porém trabalhando dessa vez com questões de vocabulário, estrutura gramatical e compreensão textual. Ainda na entrevista sobre esse período de estudo não presencial, a professora destaca que buscou

[...] complementar de acordo com o que trazia no volume e de acordo com o que era trazido nas teleaulas. Por exemplo, no primeiro volume, eu acrescentei também um texto informativo a respeito do COVID, do vírus... No segundo volume, já teve menos material complementar, porque houve uma percepção e até uma orientação que nós recebemos de que os alunos estavam ficando muito sobrecarregados... Então procurei postar mais em relação ao material para auxiliá-los... Aí já não teve texto, já não incluí texto... (Professora Ana, agosto de 2020).

O fato de, a partir do segundo volume, o PET ter trazido apenas questões discursivas

³⁰ Todos os volumes do material dos PETs de Inglês podem ser encontrados no site <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>.

impactou também na prática da professora. De acordo com sua entrevista sobre as atividades não presenciais, “houve uma dificuldade da minha parte para fazer a correção das questões abertas, porque são muitas e, às vezes, é uma correção que não dá para você fazer aqui, porque depende muito do formato que ele enviou também” (Professora Ana, agosto de 2020). Além disso, a correção foi dificultada ainda mais ao final de cada volume já trabalhado até então, uma vez que a professora optou por receber as atividades das quatro semanas de todos os alunos somente após a sua conclusão, e as ferramentas de comunicação não contribuíram para a interação efetiva sobre as correções dessas atividades.

Essa interação com seus alunos foi tão restrita que, na entrevista sobre esse Regime Especial, ela diz:

[e]les não perguntam a respeito de dúvidas da matéria, da leitura do texto propriamente dito... A pergunta deles gira mesmo em torno de como enviar, para onde enviar, como receber... A preocupação é de fazer as atividades e entregar... (Professora Ana, agosto de 2020).

Dentro desse contexto, a práxis da professora Ana parece, então, ter-se reduzido a orientações instrucionais sobre a realização das atividades presentes nesse material, mostrando-se imperceptível qualquer tipo de interação que levasse, minimamente, à ampliação de discussões entre professora-alunos e alunos-alunos acerca dos temas abordados nos textos trazidos pelo próprio material, principalmente quando considerados os meios de comunicação disponíveis durante esse período. Esse tipo de interação, ou a falta dela, dá pistas de como o trabalho docente pode estar sendo coordenado, quase que única e exclusivamente, pelo material obrigatório do período de atividades não presenciais. Para se compreender essa possível resignificação da prática docente presente neste cenário, faz-se necessário também voltar ao conceito do principal evento que permite a observação dessa prática, o evento aula, que, segundo Libâneo (2013), consiste em um

[...] conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula (LIBÂNEO, 1990, p. 195).

Por essa definição, percebe-se que a interação alunos-professora, um dos componentes-chave para a concretização da aula, mostra-se realmente ausente se for considerado o exposto acima. Os meios e as condições presentes no período do regime de estudo

não presencial aparentam não contribuir para o direcionamento do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não há esse encontro entre os alunos e uma matéria de ensino, por exemplo, proposta por um plano de ensino e em plano de aula apresentados pela própria professora. Ao analisar outros excertos, observa-se um relato mais claro que, mais uma vez, parece ir ao encontro do que prevê Libâneo (2013) sobre o conceito do evento aula. Segundo a professora Ana, a experiência com as atividades não presenciais tem sido

[...] positiva no sentido de ter que me adaptar e aprender a lidar com novas tecnologias, a aprender com coisas novas mesmo, a mexer com tecnologias que até então eu não tinha conhecimento... Negativa, porque, até então não tinha contato desejado com os alunos, aquele contato de sala de aula mesmo, a gente não tem... Eu sinto um distanciamento... (Professora Ana, agosto de 2020).

Nesse excerto, pontua-se o distanciamento social como um complicador para a realização de um de seus papéis integrantes das ações que compõem a sua prática: estabelecer uma relação dialógica com seus alunos na mediação do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Por causa disso, o ato de ensinar, conseqüentemente, parece ter sido impactado por essa escassez de interação entre os atores principais da sala de aula, posto que, nas palavras de Libâneo (2013), o processo de ensino é entendido “como o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados” (LIBÂNEO, 2013, p. 84), o que pressupõe uma relação de reciprocidade entre a atividade de ensinar e de aprender. Com isso, pode-se inferir que a atribuição do termo “atividades não presenciais” para descrever o Regime Especial adotado pela rede de ensino parece se justificar pelo fato de a professora participante não dispor dos meios e das condições para o pleno processo de ensino, que inclui diversas ações docentes como “os conteúdos dos programas e dos livros didáticos, os métodos e formas organizativas do ensino, as atividades do professor e dos alunos e as diretrizes que regulam e orientam esse processo” (LIBÂNEO, 2013, p. 55).

Essas conseqüências advindas do distanciamento social mencionado pela professora não apenas influenciaram na sua prática docente, mas também na experiência vivida por alguns de seus alunos durante esse período de atividades não presenciais. Quando questionados sobre essa experiência, metade dos alunos participantes afirmou estar sendo positiva por possibilitar a continuidade do contato com a língua inglesa e também novas aprendizagens. Por outro lado, a outra metade deles afirmou ser uma experiência negativa. Conforme a Estudante B, a experiência tem sido negativa devido à falta de suporte durante a realização de todas as atividades propostas pelo material obrigatório do REANP. Segundo a estudante, “infelizmente não temos o amparo esperado, então tenho dificuldade em algumas

questões e não sinto que estou aprendendo como presencialmente” (Estudante B, setembro de 2020). De igual forma, a Estudante C pontua que “a falta de contato possibilita ainda mais as dificuldades do conteúdo cobrado nas apostilas do PETs” (Estudante C, setembro de 2020). Por essa razão, pode-se compreender, mais uma vez, agora pelos olhos desses alunos, que o processo de ensino sofreu significativa influência do novo contexto colocado pela pandemia da COVID-19.

Além desses pontos negativos pontuados por alguns de seus alunos, em seu primeiro diário reflexivo durante as observações de seu papel docente na primeira semana de atividades não presenciais do volume três do material obrigatório, a professora participante relatou estarem os estudantes realizando as atividades obrigatórias de forma solitária, cumprindo-as e fazendo a devida entrega para posterior registro e correção (Professora Ana, agosto de 2020). Esse estudo solitário é descrito pelo REANP como um novo modo de aprendizado chamado *Independent Learning*, pelo qual o aluno se responsabiliza por administrar seus próprios estudos, de forma mais autônoma, independente e com recursos diferentes, conforme informações encontradas no PET Final Avaliativo do 3º ano do Ensino Médio, disponibilizado no site oficial do próprio REANP.³¹

Como exemplo desse novo formato, em suas observações no questionário *online*, a Estudante B (setembro de 2020) destacou que prossegue “tentando melhorar meu aprendizado e sempre entregando em dia todas as atividades” do material obrigatório, demonstrando, então, essa possível solidão ao longo de seu processo de aprendizagem na língua inglesa. Complementando a ideia da estudante, para a professora, a forma como ocorre a comunicação nesse período de atividades não presenciais tem colaborado para a inviabilização da interação e discussão sobre as atividades entre ela e seus alunos. Segundo ela, a ferramenta de comunicação disponibilizada pela rede de ensino (*Chat* de um aplicativo) é pouco acessada pelos alunos, e o e-mail, ferramenta escolhida por ela mesma, não apresenta condições suficientes para a mediação entre as atividades e seus alunos, o que, novamente, impactou em sua prática pedagógica (Professora Ana, agosto de 2020).

Nesse sentido, diante desse panorama de ressignificações, tanto para a professora, que tem o papel de ensinar, quanto para os alunos, que são chamados a aprender, percebe-se que o trabalho da leitura em inglês, um dos aspectos no processo de ensino e aprendizagem da língua, pode também ter sido impactado por essas mudanças. Ao se observarem as atividades propostas no material obrigatório, a dinâmica pela qual acontecem essas atividades não

³¹ Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2020.

presenciais na rede de ensino parece ter dado espaço a um trabalho mais concentrado na leitura em inglês, voltando-se, em alguns momentos, para o trabalho da escrita. Em sua primeira entrevista sobre o regime de estudo não presencial, a própria professora reconhece que se voltou mais ao trabalho de leitura e, algumas vezes, ao de escrita, nas atividades complementares elaboradas por ela mesma e apresentadas no capítulo anterior, conforme se lê a seguir:

[...] A maioria delas teve... A gente colocou muito com relação a leitura... Principalmente no 3º ano, eu coloquei bastante com relação a leitura, mas eu incluí algum trecho de gramática; às vezes, foi de tempos verbais, fiz um resumo, acrescentei para eles no material também... Então teve gramática... Writing eu até coloquei, mas não foi tão extenso no material... Girou mais em torno de reading mesmo e um pouco de writing... (Professora Ana, agosto de 2020).

Pelo excerto, percebemos que, além de trabalhar com a leitura em inglês, a professora também abriu espaço, em suas atividades complementares, para o trabalho com a gramática, que também parece ter sido outro ponto abordado com certo destaque no material de caráter obrigatório. Além disso, a professora reconhece, na primeira parte da entrevista oral final, que fez uso da tradução para facilitar o entendimento dos enunciados das questões pelos alunos, algo que também apareceu no material obrigatório. Sobre essa atitude, a professora relata que

[n]o PET, estava lá uma questão de conectores, né?... A segunda atividade foi trazida lá no PET na semana dois [inaudível] uma atividade, mas achei também... Até o tema da música... Eu escolhi outro tema... E, aí, dessa vez, eu escrevi todos os enunciados em inglês, mas depois eu optei por fazer uma tradução, né? Para auxiliar os alunos... Acrescentei também algumas sugestões... Aí, inseri uma música e uma biografia, que também era trazido no PET, uma música e uma biografia, mas aí era outro... Uma outra música e uma outra biografia, né? Com outra pessoa. Acrescentei mais questões... Dessa vez, também inseri algumas questões de gramática, informação específica do texto... Mas, dessa vez, eu também busquei algumas opiniões dos alunos, né? Coloquei perguntas que levassem eles a refletirem, né? Ou frases e pedi que eles comentassem a respeito daquela frase e deixei a critério deles: eles poderiam responder em inglês ou em português (Professora Ana, setembro de 2020).

Esse excerto, mais uma vez, reitera a compreensão a que se pode chegar: em suas atividades de leitura, a professora Ana parece dar ênfase a aspectos voltados para a leitura crítica (BRASIL, 2006), aspectos esses também presentes no material de uso obrigatório pelas escolas estaduais. A exemplo, em seu segundo diário reflexivo, a professora pontua que a “localização de informação específica do texto, características do discurso oral e a relação entre textos escritos” (Professora Ana, agosto de 2020) foram alguns dos aspectos trabalhados com a leitura por esse material. Além disso, tanto as atividades desse material quanto as atividades complementares da professora Ana traziam questões discursivas para os alunos e os

convidavam a dar sua opinião sobre o assunto tratado nos textos, o que, para a professora, poderia ser uma tentativa de aproximação do tema à vida dos alunos (Professora Ana, agosto de 2020), mesmo que não houvesse como confirmar esse pensamento devido à falta de interação entre professora-alunos e alunos-alunos.

A professora destaca também, em seu terceiro diário, que as atividades de leitura não apresentaram uma contextualização para os alunos de forma que houvesse, por exemplo, momentos para reflexão antes e após a leitura. Sobre esse trabalho, a professora afirma que

[n]esta semana [três] não foram propostas atividades reflexivas que levantassem alguma discussão ou que propusessem alguma ação concreta de transformação da realidade do aluno. Todas as questões apresentadas são objetivas e de múltipla escolha. Nessa semana foram inseridos por mim apenas vocabulários referentes ao texto como forma de auxiliá-los na resolução das atividades, além de sugestões de páginas do livro para estudo (Conectores) e de sites com dicas para resolução da prova de Inglês do ENEM. Não foram propostas discussões ou reflexões devido à dificuldade de interação relatada nos diários anteriores (Professora Ana, agosto de 2020).

Outra vez, infelizmente, pode-se atestar a falta de interação e, conseqüentemente, a falta de ampliação do trabalho da leitura em inglês entre a professora e seus alunos, o que deve ser visto como algo preocupante, uma vez que a professora já se encontrava na terceira semana de trabalho nessas mesmas condições, equivalendo a um tempo de quase seis aulas presenciais sem contato direto com os alunos e sem oportunidades de realizar plenamente a sua prática pedagógica. Em seu quarto e último diário, coincidindo com a última semana de atividades não presenciais do Volume 3 analisado, a professora Ana aponta algumas ações que ela tomou para auxiliar os alunos na resolução das atividades propostas pelo material obrigatório. Além de acrescentar explicações sobre pontos gramaticais presentes nos textos da semana, por exemplo, os *modal verbs*, a professora forneceu aos alunos informações acerca de vocabulário específico, como a diferença entre *college* e *university* (Professora Ana, agosto de 2020).

Na atividade dessa última semana do material, os alunos foram chamados a realizar uma produção textual sobre suas perspectivas para o futuro após a conclusão do Ensino Médio, de modo que utilizassem o futuro em inglês com *will* e *going to*. Percebendo que a atividade deixava um pouco a cargo dos alunos o processo de produção desse texto, a professora relatou a necessidade de ajudá-los, indicando sites com dicas sobre o uso do tempo no futuro em inglês, sobre como escrever em inglês, além de dicas de dicionários online “caso tivessem dificuldade em empregar as palavras de acordo com o contexto” (Professora Ana, agosto de 2020). Mesmo diante desse auxílio e da proximidade da atividade proposta com a vida de seus alunos, a professora percebeu a dificuldade para essa produção de texto em inglês, visto que muitos

estudantes deixaram de fazê-la, e alguns fizeram a produção em português ou entregaram textos parecidos com aqueles de seus colegas. Sobre essa produção, a professora reflete que

[...] os complementos inseridos e os textos das primeiras semanas (discurso de Barack Obama) foram úteis, porém acredito que poderiam ter sido inseridos perguntas adicionais, textos em forma de depoimentos que os levassem a refletir sobre seu próprio futuro, vídeos contendo outros discursos em formaturas, ou mesmo uma caixa com frases que talvez motivassem os alunos a iniciarem o texto e assim a escreverem sobre seus planos para depois do Ensino Médio. Houve ainda um texto em que o aluno relatou não ter planos para o futuro. Talvez uma abordagem mais reflexiva acerca das escolhas para o futuro antes da elaboração do texto poderia tê-los incentivado a escrever sobre suas perspectivas após a conclusão do Ensino Médio. Foi enviado aos alunos que não responderam a última questão um e-mail convidando-os a refletirem sobre o que gostariam de fazer, além de frases em inglês com as quais poderiam iniciar seu texto (Professora Ana, agosto de 2020).

Por esse relato em seu diário, nota-se uma movimentação maior entre a professora e seus alunos; um movimento que tenta ir além do que as condições parecem possibilitar. Nessa semana de seu diário, a professora já estava em contato com as leituras e discussões sobre letramento crítico, e pode-se dizer que ela já começa aqui a visualizar diferentes perspectivas de como as atividades, até então, do material obrigatório, poderiam ser abordadas, visto que, um pouco mais à frente, como se verá, ela começaria a ver variadas possibilidades naquelas atividades preparadas por ela mesma ou presentes no livro didático adotado. Para a professora Ana, apenas apresentar aos alunos um texto que fale sobre o futuro (discurso de Barack Obama em uma formatura) e convidá-los a refletirem sobre o seu futuro parece não ser suficiente para levá-los a realmente (re)pensarem sobre sua vida. Mais do que isso, para ela, seria necessário apresentar outras perspectivas e outros estímulos que levassem os alunos a realizarem a produção de texto e, principalmente, apresentar um contexto de produção textual, pelo qual os alunos fossem apresentados ao processo de escrita em língua inglesa.

Quando indagados sobre as atividades de leitura no período de atividades não presenciais, os alunos da professora também relataram pontos em comum com aqueles descritos pela professora Ana. Um deles, a exemplo, destaca “o trabalho envolvendo a interpretação de textos e a variação de perguntas em português e em inglês” (Estudante A, setembro de 2020), além de destacar a facilidade das atividades do material obrigatório, já que, em relação à atividade de leitura proposta por esta pesquisa, “o PET possui exercícios um pouco mais fáceis e condizentes com o conhecimento do aluno da rede pública” (Estudante C, setembro de 2020). Metade dos alunos participantes afirmou serem as aulas presenciais mais produtivas e explicativas do que as atividades não presenciais (Estudante D, outubro de 2020), posto que “o professor presencialmente nos auxilia em tudo, na leitura, explicação, interligando matérias

antigas, e através do PET não estamos tendo isso” (Estudante B, setembro de 2020). Esse último excerto corrobora a afirmativa da professora participante sobre a ausência de interação típica de sala de aula durante este período de atividades não presenciais, que também está sendo sentida por seus alunos.

Diante disso, pôde-se chegar à conclusão de que o trabalho de leitura observado durante o período de regime de estudo não presencial, tanto nas atividades obrigatórias quanto nas atividades complementares elaboradas pela professora participante, mostrou-se mais próximo ao trabalho com a leitura crítica, conforme descrita pelas OCEM (BRASIL, 2006). Percebe-se que o trabalho da leitura como letramento crítico (BRASIL, 2006) esteve ausente nas discussões propostas por ambos os materiais disponibilizados para os alunos. Somado a isso, as condições de interação entre professora e alunos, infelizmente, conforme observado em suas entrevistas, colaboraram para a inviabilização da possibilidade de a docente assumir uma postura crítica diante tanto das atividades obrigatórias quanto das suas próprias atividades.

Mesmo considerando esse impacto negativo em sua prática pedagógica devido às determinações das atividades não presenciais feitas pela rede de ensino, pode-se dizer que a promoção de um trabalho com a leitura voltado para a perspectiva crítica poderia ter-se realizado por meio das plataformas disponíveis como o *Chat* do aplicativo e o e-mail da professora. No entanto, a dificuldade de estabelecer um contato direto com os alunos parece ter aumentado ainda mais essa impossibilidade de uma prática docente mais crítica. Por fim, depois de conhecer um pouco a práxis da professora durante o REANP, passa-se, então, à análise dos dados gerados no período de elaboração da atividade de intervenção, quando se intensificaram as discussões acerca da perspectiva crítica, como se apresenta na seção seguinte.

4.2 Seção 2 – Reflexões sobre o processo formativo de elaboração colaborativa da atividade de intervenção de leitura em inglês como letramento

Um pouco após o início das observações do terceiro volume do material obrigatório do REANP da rede estadual de ensino, em meados de agosto, começou-se a realizar entre a professora participante e a pesquisadora, em colaboração com a orientadora, um processo formativo sobre a produção de atividades de leitura em inglês à luz dos estudos do letramento (crítico), conforme as OCEM (BRASIL, 2006) e os estudos de Duboc (2015) e de Menezes de Souza (2011). Durante todo esse processo, ambas tiveram a chance de discutir questões referentes ao trabalho com atividades de leitura em inglês voltadas para essa perspectiva mais crítica a partir de suas concepções de língua e de prática docente. Ademais, puderam colaborar

na produção da atividade desenvolvida no estudo e, principalmente, compartilhar experiências relacionadas à própria prática docente, uma vez que a pesquisadora, também professora na rede estadual de ensino, contava com apenas três anos de experiência docente enquanto a professora participante contava com quase vinte anos.

Como apresentado no capítulo anterior, a professora participante afirmou não ter total conhecimento das OCEM (BRASIL, 2006) e, por esse motivo, o primeiro passo desse trabalho colaborativo para a elaboração da atividade foi realizar momentos de discussão sobre alguns pontos abordados pelas Orientações como a diferença entre a leitura crítica e o letramento crítico e o tipo de atividades de leitura como letramento (BRASIL, 2006). Quando chamada a refletir sobre leitura crítica *versus* letramento crítico, no início de sua participação neste estudo, a professora Ana considerou que suas aulas de leitura são mais voltadas para a leitura crítica. Ela relatou trabalhar com atividades de leitura de provas de processos seletivos, com enfoque na compreensão do texto, e com atividade de leitura “norteada em grande parte para a resolução de atividades contidas no livro didático” (Professora Ana, março de 2020). Sobre o desenvolvimento da cidadania participativa dos alunos (MATTOS, 2015) a partir das atividades voltadas para uma perspectiva crítica, a professora reconheceu não ser esse trabalho uma rotina em sua prática docente. No entanto, mencionou alguns exemplos das vezes em que tomou essa atitude curricular (DUBOC, 2012) como na oportunidade que deu aos alunos de produzirem pôsteres, *flyers* e campanhas que tinham por objetivo inicial atingir a comunidade escolar (Professora Ana, setembro de 2020).

Após leitura e reflexão de alguns estudos que apresentavam as possibilidades de um trabalho voltado para a agência do aluno e uma atitude crítica por parte do professor, a professora Ana, juntamente com a pesquisadora e sua orientadora, começou, então, a elaborar a atividade de intervenção, levando em consideração todas as discussões e reflexões que vinham sendo feitas. A elaboração dessa atividade de intervenção proporcionou um espaço para discussões sobre as possibilidades e limitações de uma prática docente, considerada aqui apenas a partir da elaboração de material didático, articulada com uma postura crítica, que fosse além da localização de informações gerais e específicas de determinado gênero textual e proporcionasse a oportunidade do aluno “*ler se lendo*” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296, grifos do autor). A partir desse contato inicial com as OCEM (BRASIL, 2006), a professora Ana pôde relacionar o que estava sendo discutido para a atividade de intervenção com as escolhas que por ela estavam sendo feitas quando havia de elaborar atividades de leitura em inglês, tanto antes, nas aulas presenciais, quanto no momento de realização da pesquisa, durante o período de atividades não presenciais.

A respeito dessas reflexões quanto às semelhanças e diferenças de atitudes tomadas durante a elaboração de material didático, na primeira parte de sua entrevista final oral, a professora Ana destacou a forma como a atividade de intervenção de leitura em inglês foi disposta para os seus alunos, com momentos de reflexão antes, durante e após a leitura do texto principal e apresentando a língua inglesa em suas questões, características da Abordagem Comunicativa discutida por Mattos e Valério (2010; VALÉRIO; MATTOS, 2018). Sobre a atividade de um modo geral, a professora afirmou que achou positivo, como vemos no excerto a seguir:

[...] o fato de todas as questões estarem em inglês... Levar os alunos a reflexão... Tinham muitos pontos que teve uma sequência... Essa questão de primeiro começar com um aquecimento antes de ler, o que eles conhecem, fazer um levantamento prévio... Isso aí achei muito positivo mesmo. Como foram inseridos pôsteres sobre histórias que eles já conheciam... Isso também acho que incentiva demais os alunos... O tipo de material que é utilizado aqui, que são fotos, pôsteres bem coloridos... Isso também acho que motiva o aluno... O texto... É um texto atual, que eles têm disponível também um site... Isso também torna o texto mais interessante, motiva bastante o aluno... E principalmente essa questão da sequência, de ter sido explorada essa sequência. Além da proposta final, que eu acho interessantíssimo a questão da proposta final de ter proposto ao aluno que ele fizesse um trabalho, ele mesmo criasse algo. E aqui, quando foi sugerido aquele site, isso pra mim, foi novidade. Eu acho muito atual e eu não conhecia. Então, achei muito interessante, porque leva o aluno a se interessar... Porque eles são muito ligados à tecnologia. Então, pra eles, quando eles pegam um trabalho desse, eles se sentem mais motivados a fazerem... (Professora Ana, setembro de 2020).

Pode-se perceber que a atividade desenvolvida em conjunto com a pesquisadora trouxe algumas novidades, apesar de que alguns pontos descritos por ela (momentos antes, durante e após a leitura e o uso da tecnologia) sejam aspectos encontrados no livro didático adotado por sua escola – como reconhecido pela própria professora ao final da pesquisa – e também utilizado para a elaboração da atividade de intervenção, como se pode perceber ao se compararem os Anexos I e II com o Apêndice 2G. Observa-se também a expectativa que a professora participante demonstra em relação à reação de seus alunos diante de uma atividade que os motiva a usar a tecnologia para a produção de algo criado por eles mesmos. Essa expectativa também foi compartilhada pela pesquisadora, especialmente considerando que era uma proposta que utilizava ferramentas já trazidas no próprio livro didático. No entanto, como se verá na seção sobre a aplicação da atividade de intervenção com os poucos alunos que participaram da pesquisa, percebeu-se um efeito diferente.

A professora participante destacou também o fato de os textos serem originais e de circularem no dia a dia dos alunos como fotos, pôsteres e o artigo de notícia apresentado na seção de leitura. Sua reflexão leva ao conceito de autenticidade dos gêneros textuais

apresentados nas atividades de leitura em inglês, muito importante para o trabalho crítico, como descrito em Mattos e Valério (2010). Sobre o artigo de notícia, por exemplo, a professora pontua o pouco acesso que seus alunos podem ter a esse tipo de texto, principalmente quando se trata de um texto escrito em outra língua, veiculado em uma mídia de outro país. Nesse ponto, analisando o seu relato sobre sua experiência no processo de elaboração colaborativa da atividade de intervenção, percebe-se que a professora já começa a expressar um olhar mais crítico quanto à reflexão da discussão que o texto apresenta. Comparando com uma atividade anterior do material obrigatório, ela aponta que

[...] na primeira atividade complementar e no PET 1, quando falava a respeito de como o vírus estaria se comportando nos Estados Unidos, como é que seria... Isso foi lá em maio... A reportagem era de maio... Como era a situação na época? Como estava sendo visto... Como o nosso país está sendo observado pelo ponto de vista de outros países? Então, assim, eu acredito que apresentar essa realidade pro aluno traz pra ele uma outra visão... Talvez se ele acessar jornais, se ele ler jornais no nosso país, com opiniões daqui, com pontos de vista daqui, que ele vá buscar esse tipo de informação... Como tá sendo o ponto de vista lá do outro lado? Como as pessoas estão vendo? Então, assim, o fato de ser uma notícia, eu acho que pode abrir também uma outra perspectiva pro aluno, de acessar mesmo jornal, de buscar notícia fora, uma notícia de outra perspectiva... Buscar outras opiniões... Ver se é de acordo com o que ele pensava... Então, assim, os gêneros... Diversificar os gêneros é importante... Mas, no caso aqui, mais específico da notícia, eu achei importantíssima a questão de trazer mesmo uma questão atual... E a notícia e o acesso ao jornal... Porque, às vezes, muitos não têm hábitos de leitura do jornal... Às vezes, porque não conhecem mesmo, nunca acessaram... (Professora Ana, setembro de 2020).

Observam-se, assim, reflexões iniciais que podem contribuir para a adoção de uma postura mais crítica da professora participante diante do que é abordado no texto. Da mesma forma como acontece com os alunos, realizar essas reflexões com caráter mais crítico não garante o desenvolvimento de uma atitude crítica perante as questões sociais, sendo necessário, portanto, o despertar de uma agência maior, com uma participação mais ativa na sociedade (MATTOS, 2015). Contudo, acredita-se que esse primeiro despertar para um olhar mais crítico pode ser o começo para uma tomada de atitude mais assertiva da professora participante, de modo a buscar a transformação do meio social a partir de uma prática docente mais crítica. Ao elaborarem a atividade de intervenção, a professora participante e a pesquisadora buscaram, por exemplo, além de despertar essa visão mais crítica, convidar os alunos a observarem as possibilidades de ações que eles poderiam adotar para ajudar na prevenção do uso inconsciente de materiais descartáveis utilizados na pandemia como máscaras e luvas. Sobre essas possibilidades, a professora chegou à seguinte conclusão:

[...] é o início de uma conscientização mesmo... Eu não sei se é a garantia de que ele poderia, por exemplo, mudar um hábito, né? Não sei se nós poderíamos falar assim “Ah, não... agora ele vai agir dessa forma no dia a dia dele”... Mas eu costumo falar que esse tipo de discussão eles levam pra casa... Então, pode ser que aquilo tenha acendido nele algum interesse a respeito disso... Ele vai discutir com a família, então ele pode multiplicar isso... Chegar em casa e comentar com o pai e com a mãe “Olha, você sabia que, lá nos Estados Unidos, tá acontecendo assim, que as pessoas utilizavam essa sacola e agora tão utilizando essa” ... Então, assim, nós não temos uma certeza, mas eu acredito que o fato de... Pode até ser que fique na discussão, mas eles podem chegar em casa e multiplicar, passar isso pro pai, passar isso pros avós... Enfim, não é uma certeza, mas é um assunto que tem ser... É algo que tem que ser mostrado para eles... É algo que talvez eles não conhecessem e passam a conhecer... (Professora Ana, setembro de 2020).

Pelo excerto, compreende-se que a professora participante, mesmo não podendo afirmar o desenvolvimento pleno da cidadania participativa (MATTOS, 2015) de seus alunos a partir desse tipo de atividade, acredita na transformação de ideias e de atitudes que as discussões proporcionadas, com a mediação do professor, podem gerar, chegando a extrapolar os muros da escola. Quando ela pontua que “[p]ode até ser que fique na discussão, mas eles podem chegar em casa e multiplicar, passar isso pro pai, passar isso pros avós...” (Professora Ana, setembro de 2020), a professora Ana considera ser possível o desenvolvimento de um aluno-multiplicador de ideias, o que, para ela, pode ser um dos efeitos de um trabalho docente voltado para uma perspectiva crítica de ensino adotado na elaboração de material didático.

Outro ponto bastante discutido ao longo do processo de elaboração foi o uso da língua inglesa nas atividades de leitura em inglês. Como descrito anteriormente, a professora participante considerou como ponto positivo o fato de a atividade de intervenção trazer questões quase que exclusivamente em inglês (Professora Ana, agosto de 2020). Ao elaborarem a atividade, considerando que os alunos não dispunham da presença da professora, devido às condições já mencionadas, ou até mesmo de recursos impressos e digitais para a realização dessa atividade toda em inglês, a professora Ana e a pesquisadora refletiram sobre a forma como poderiam estabelecer com o aluno algum tipo de discussão prévia, como aquela que poderia ser feita em sala de aula, de maneira que os alunos pudessem ter esse auxílio a distância por parte da professora. Após analisarem como a professora propunha as discussões em suas aulas de leitura, orais e em língua portuguesa, decidiu-se, então, experimentar uma nova estratégia escrita para estabelecer esse tipo de comunicação com os alunos.

Para essa experiência, a pesquisadora propôs, como já discutido, o uso das práticas da translíngua, pelas quais a língua inglesa e a língua portuguesa pudessem ser trabalhadas juntas em pequenos momentos de reflexão ao longo da atividade de intervenção, nas seções *Teacher Speaking* (LUCENA; NASCIMENTO, 2016; YIP; GARCÍA, 2018). Levando em

conta as limitações de comunicação entre professora e alunos, apenas por meio escrito, observou-se que palavras cognatas poderiam ser algo compartilhado entre eles e, por isso, resolveu-se escrever essas breves discussões reflexivas em língua portuguesa, mesclando-se com palavras cognatas da língua inglesa, escolhidas pela própria professora participante, que se baseou na experiência com seus alunos em sala de aula. Sobre o uso dessas práticas, a própria professora desenha uma cena presente em sua sala de aula, na qual essas práticas da translinguagem poderiam contribuir muito para aumentar a participação de seus alunos com o uso da língua inglesa:

[...] Eu nunca tinha utilizado dessa forma... Achei muito interessante e acredito que vou utilizar agora nas minhas aulas porque, de alguma forma, isso pode também incentivar o aluno. Pode ser que ele fale assim "Ah, mas eu ia falar tal frase, mas não sei tal palavra..." Então, às vezes, detalhes que acabam travando habilidade mesmo de falar... Ele deixa de falar porque não sabe aquela palavrinha ali... (Professora Ana, setembro de 2020).

Percebe-se que, para a professora, essas práticas de translinguagem podem provocar um desejo nos alunos de praticarem a oralidade da língua inglesa, que geralmente era substituída pela escrita, conforme a professora Ana afirma ao dizer que “é uma prática que eu tinha que falar ‘então vamos escrever em inglês’, e cada um dava uma contribuição e ia escrevendo a frase...” (Professora Ana, setembro de 2020). Além disso, para a professora, estabelecer uma comunicação toda em inglês poderia levar seus alunos a uma desistência de tentarem entender, por exemplo, as próprias palavras cognatas, acabando por dizerem “Ah, mas eu não entendi” e “Ah, traduza pra mim então” (Professora Ana, setembro de 2020), o que a levaria a fazer a tradução para seus alunos, sem que tivessem a chance de ou tentarem entender o significado da palavra pelo contexto ou buscarem-no em um dicionário. Assim, as práticas de translinguagem se mostraram motivadoras para o uso mais intensificado da língua inglesa na atividade.

Se, por um lado, a professora Ana relaciona as aulas de leitura a essa prática da oralidade da língua, por outro, também o faz com a prática de estruturas gramaticais, pois para ela “talvez também usando isso na oralidade, eles vão se sentir mais à vontade para poder entregar aquelas estruturas que eles conhecem, mas que eles não têm tanta prática, mas que queiram utilizar...” (Professora Ana, setembro de 2020). Mais uma vez, pode-se perceber a presença marcante do trabalho com a gramática dentro de atividades de leitura em inglês, seja pela escrita, seja pela oralidade, o que, claro, pode, sim, ser parte desse momento, não precisando ser necessariamente o ponto principal da aula, especialmente quando se trabalha

com atividades voltadas para a leitura. Ainda assim, a professora demonstra também uma postura crítica diante das atividades de leitura em inglês com as quais tem contato como aquelas do material obrigatório, conforme o excerto a seguir:

[...] Não sei se eu comentei com você que agora eu começo a ver com outros olhares quando eu pego uma questão e leio... Por exemplo, eu estava aqui no último PET... Eu não lembro de que turma, se era do 1º ou do 3º ano... Uma das duas... Que fazia uma pergunta... Aí, trazia uma pesquisa e falava sobre o preço do fast food. Aí, a pergunta era “Por que você acha que há um grande consumo de fast food?”... E, se não me falhe a memória, no texto, trazia algo como sendo a facilidade do preço, que era algo acessível... Aí, eu fui pensar “Em que contexto?”, né? “Me mostra o contexto”. Brasileiro? Eu não sei se se aplicaria responder dessa forma... (Professora Ana, setembro de 2020).

Esse excerto pode ilustrar, novamente, uma evidência de como a professora, juntamente com a pesquisadora e sua orientadora, veio formando as suas percepções sobre a possibilidade de assumir essa perspectiva mais crítica diante das atividades de leitura propostas para seus alunos. Somado a isso e a tudo que já foi exposto, ao longo de todo esse processo de elaboração da atividade de intervenção, para a escrita das questões, enunciados, escolha do tema do texto, palavras cognatas que seriam deixadas em língua inglesa nos momentos de discussões prévias (seção *Teacher speaking*), tipo de abordagem a ser adotada para a proposta de produção de um trabalho final, dentre muitas outras coisas, a pesquisadora pôde aprender significativamente com os anos de experiência da professora participante, que sempre esteve disposta a ponderar sobre as possíveis reações de seus alunos diante do que era refletido. Esse compartilhamento de experiência foi, de igual maneira, decisivo para a adoção de estratégias para a aplicação da atividade para os seus alunos, desde a forma como a atividade seria enviada a eles até a forma como seria feita a correção e enviado o *feedback*.

Antes de analisar a tentativa de aplicação dessa atividade de intervenção, destaca-se aqui um suporte que parece ser, conforme as afirmações da professora, o seu maior companheiro na preparação de suas aulas e, conseqüentemente, na escolha das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula: o livro didático (LD). Esse destaque ao LD acontece, principalmente, por se acreditar que, recebendo ele tamanha importância pela professora participante, faz-se necessário então tentar identificar e discutir as oportunidades ou brechas (DUBOC, 2012) deste material que o professor pode utilizar para assumir uma postura crítica ao longo não apenas das atividades de leitura em inglês, mas também de todas as demais que compõem o seu planejamento curricular.

4.2.1 Refletindo sobre as possibilidades de uma postura crítica diante das atividades de leitura do livro didático de língua inglesa da escola pública³²

Como afirmado pela professora ao longo deste estudo, o livro didático adotado pela escola é presença constante em sua prática pedagógica. Em suas respostas ao questionário inicial e às entrevistas orais, ela reafirma o fato de ter o livro como guia direto em suas aulas e demonstra confiar no material contido nele, por exemplo, os textos apresentados nas seções de leitura. Quando questionada sobre o trabalho com textos autênticos em inglês em suas aulas, a professora participante enfatizou a sua confiança no LD, destacando que os textos com os quais trabalha

[g]eralmente são textos autênticos, até porque eu sigo bastante o livro... Acho que já falei isso em algumas vezes... Mas, assim, seguindo o livro... O livro traz textos autênticos, né? Não tá mais daquela forma... Quando eu comecei a trabalhar em escola, os textos eram... Às vezes, eram textos que você via, que você não ia encontrar no dia a dia, né?... Textos fabricados... Não era uma situação que o aluno encontraria... E, a partir do texto autêntico, ele vai conhecendo mesmo a língua no seu uso, né? No dia a dia mesmo... Como ela é utilizada... (Professora Ana, setembro de 2020).

Nesse excerto, com seus anos de experiências, a professora traça um breve comparativo entre os livros atuais e aqueles antigos com os quais já trabalhou, que apresentavam textos “fabricados” para atender provavelmente a algum objetivo curricular. Sobre esse seu contato com o livro, a professora destaca o papel que ele tem em direcionar o trabalho do professor, dando-lhe uma segurança maior:

[...] O livro... Eu acho que poderia direcionar muito o trabalho do professor, porque é um material que os alunos têm acesso... Na minha escola, os alunos têm acesso ao livro didático e, quando o livro traz... Igual, a gente pegou algumas atividades aqui... E eu senti também uma certa segurança em poder trabalhar com a atividade do livro... (Professora Ana, setembro de 2020).

Ao analisar esse excerto, a segurança proporcionada pelo livro parece que também pôde ser sentida pela professora durante a elaboração da atividade de intervenção, visto que ele também foi utilizado como referência para a elaboração de questões e para a proposta do trabalho final desenvolvido pelos alunos. Ademais, a professora Ana pontua que, uma vez que

³² Uma vez que a proposta curricular para o ensino de língua inglesa no ensino médio, baseada na BNCC e no CRMG, ainda não estava em vigência em 2020, o livro didático utilizado pela professora participante, no momento dessa pesquisa, encontrava-se fundamentado em diretrizes e legislações anteriores, o que também justifica a não menção à BNCC e ao CRMG específico para o ensino médio nesta pesquisa.

o LD serve como direcionamento para o professor, talvez, a adoção de uma postura mais crítica em sua prática pedagógica pode também ser influenciada pela forma como o LD apresenta suas atividades. Para ela, o fato de o livro visivelmente e consistentemente propor questões que demandem do professor uma posição mais crítica pode motivar os alunos a participarem de discussões desse tipo na aula, pois

[q]uando nós temos aqui, por exemplo, uma discussão sobre o pôster, que pediu algum tipo de opinião... Às vezes, eles falam assim “Ah, professora, mas nós estamos perdendo tempo, falando disso aí agora”... Porque, às vezes, um aluno quer dar a opinião, aí o outro aluno fala de uma experiência que viveu, aí o outro começa a... Aí, às vezes, a discussão dura um certo tempo, né? Aí, o aluno fala “Ah, mas isso vai cair na prova?”, “Quero saber se isso vai ter lá na prova”... Porque a ideia deles é que eles pensam que é só a gramática que vai ser... E acaba que a gente também vai sendo direcionado para isso, eu acredito... (Professora Ana, setembro de 2020).

Ou seja, a professora reconhece que, somado à pressão dos alunos para ensinar apenas o que se considera passível de cair em provas como o estudo da gramática, a falta de incentivo por parte das atividades dos livros didáticos pode contribuir para a não tomada dessa atitude crítica pelo professor. Nessa perspectiva, por um lado, percebe-se o que pontuam Tilio (2012) e Soares (2014), quando afirmam não serem as atividades do livro, ou outras, capazes por si só de fazerem o professor adotar uma postura crítica em sala de aula; por outro lado, nota-se a necessidade que a professora aponta de o livro auxiliá-la nessa prática pedagógica pela perspectiva crítica, a ponto de trazer claramente, por exemplo, discussões a respeito de temáticas que levem os alunos a refletirem sobre suas práticas sociais. Desse modo, com essa consideração em mente, a elaboração da atividade de intervenção contou, principalmente, com as atividades do livro didático que propunham uma discussão mais voltada para a leitura como letramento, conforme pode se comparar ao analisar a atividade do livro no Anexo I e a atividade de intervenção no Apêndice 2G.

Outra evidência desse valor dado pela professora ao livro didático refere-se à escolha do tema (a questão do meio ambiente durante a pandemia da COVID-19), que, para ela, foi importante não apenas porque é um tema atual, mas também porque “além de, nos temas transversais, a gente tratar muito do meio ambiente, o livro deles também traz essa questão do meio ambiente...” (Professora Ana, setembro de 2020). Sobre a proposta da atividade de intervenção, a professora destaca que

[...] quando o livro também traz as atividades elaboradas dessa forma aqui, o professor também... Por exemplo, lá tem uma seção do livro que também traz ideias como essas daqui de poder criar, de o aluno usar o conhecimento dele, o conhecimento que ele adquiriu através da leitura, para poder criar algo que ele vai

levar para a vida, né? Que é algo que ele vai poder mostrar para as outras pessoas ou que ele vai poder implementar mesmo no dia a dia... Eu acredito que o livro é um grande parceiro... (Professora Ana, setembro de 2020).

Dessa forma, pode-se concluir que, mesmo não sendo garantidor da adoção de uma perspectiva crítica de ensino na prática docente, o livro didático pode ser determinante para esse tipo de atitude por parte daqueles professores que possuem o livro como guia de toda a sua prática pedagógica, seja nas atividades desenvolvidas em sala de aula, seja nas atividades desenvolvidas fora da sala de aula como na elaboração ou escolha de material didático. Isso só destaca a importância do papel do livro didático de língua inglesa no dia a dia da prática docente, mostrando que considerar uma discussão mais crítica em suas atividades de leitura pode contribuir para auxiliar o professor a trabalhar, a exemplo, a leitura em inglês como letramento (crítico). Compreende-se, enfim, que, para aquele professor que confia no livro didático, assumir ou não uma postura crítica pode depender bastante da forma como o seu material de trabalho, no caso, o livro didático, dispõe e apresenta as suas atividades. Essa reflexão pode levar à conclusão de que os autores de LD também possuem importante papel na promoção dessa prática de ensino de leitura à luz do letramento crítico.

4.3 Seção 3 – Reflexões sobre a aplicação da atividade de intervenção de leitura em inglês como letramento

Após o período de observação das atividades presenciais realizado pela professora participante Ana e a finalização da elaboração da atividade de intervenção de leitura em inglês em parceria com a pesquisadora, foi o momento de tentar aplicar a atividade elaborada com os alunos de todas as turmas de 3º ano de Ensino Médio da professora participante. Para essa aplicação, buscou-se aproveitar, literalmente, de uma pequena brecha (DUBOC, 2012) de tempo encontrada na semana de transição entre o terceiro e o quarto volume do material obrigatório da rede estadual de ensino, como exposto anteriormente. Dessa forma, duas semanas antes da semana de aplicação, entrou-se em contato com os alunos de todas as turmas de 3º ano da escola por meio dos canais de comunicação utilizados pela professora participante, isto é, o e-mail e a plataforma *Google Classroom*, e também por aqueles utilizados pela escola como os grupos de *WhatsApp*.

Depois de um tempo de vários contatos por meio dessas ferramentas de comunicação e com a realização das devidas explicações acerca do estudo e da autorização para a participação dos alunos por seus respectivos responsáveis, procurando seguir as questões de

ética na pesquisa discutidas por Celani (2005), inicialmente, voluntariaram-se para participar um total de treze alunos. Contudo, no prazo estabelecido para a realização da atividade de intervenção e preenchimento de um questionário semiestruturado *online* a respeito dessa atividade, apenas quatro alunos concluíram a sua participação efetivamente. Aos demais, conforme cronograma descrito anteriormente, foram dadas diferentes oportunidades para a entrega da atividade; prazo que se estendeu da primeira semana, período sem atividades obrigatórias, até a última semana de setembro.

Como já discutido, reconhece-se aqui o pequeno número de participação dos alunos para se compreender os efeitos da atividade de intervenção quando vistos pelos olhos dos próprios estudantes. No entanto, chama-se atenção para o fato de que os dados aqui apresentados não pretendem ser tomados como abrangentes, mas devem ser considerados como realidades existentes e de significativa relevância para a construção de identidade do grupo de alunos de 3º ano da professora, no qual cada aluno contribui com a sua singularidade. Sobre isso, a própria professora destacou um ponto que pode até mesmo ser observado como um dos motivos para essa baixa participação. Segundo ela, apesar de não ter sido um critério para a participação voluntária na pesquisa, alguns alunos pontuaram o receio de o nível de inglês não ser suficiente para a realização da atividade de leitura em inglês, uma vez que

[d]entro da sala de aula, a dinâmica é diferente, porque a gente está com eles ali realmente no dia a dia, né? Eles têm mais liberdade também para tirar as dúvidas. Às vezes, o aluno pega para fazer, mas isso também é uma questão de... Talvez ele tenha ficado inseguro para responder... Os que pegaram a atividade talvez não tenham tido tanta segurança. Porque, assim, isso até foi o que uma aluna me questionou quando ela estava na dúvida se participaria do estudo... Ela perguntou: "E o meu nível de inglês? Será que...?". Ela ficou preocupada, né? Eu vi que ela ficou preocupada em responder, porque, assim, é algo que teria que ser enviado para o professor, teria um feedback direto mesmo, né? Eu iria analisar cada resposta... Não era algo que... Que, dentro da sala de aula, eles têm mais proximidade com o professor... Eu acredito que, dentro da sala de aula, tem uma proximidade com a gente que ela perguntaria as dúvidas sem precisar ficar insegura mesmo, ou preocupada, né? (Professora Ana, outubro de 2020).

Percebe-se que o fato de se tratar de uma atividade para uma pesquisa científica pode ter deixado os alunos receosos, mesmo depois de todos os esclarecimentos quanto à sua participação. Aqueles que se sentiram à vontade foram os que devolveram a atividade, conforme as solicitações por parte da professora participante e da pesquisadora. Além disso, essa pequena adesão à pesquisa por parte dos discentes pode ser entendida pelas circunstâncias que lhes foram apresentadas ao longo do período de estudo não presencial. A professora destaca que, até mesmo as entregas das atividades de realização obrigatória – os PETs – tiveram uma

queda gradual desde o início do REANP, no mês de maio de 2020, que substituiu as aulas presenciais por causa da pandemia da COVID-19. Na sua entrevista oral sobre essas mesmas atividades do REANP, a professora ressalta que, no primeiro volume do PET de inglês, percebeu que

[...] muitos alunos fizeram atividades... Não sei se porque se tratava de uma atividade mais objetiva e talvez eles tivessem tido mais facilidade... E mesmo com as atividades complementares, a grande maioria entregou... Poucos alunos não entregaram... E, no segundo volume, eu já percebi uma dificuldade deles, porque as questões eram questões discursivas... (Professora Ana, agosto de 2020).

Essa queda na participação de seus alunos também foi notável ao final do Volume 3 do material obrigatório de língua inglesa, o que, conforme a visão da professora, pode ter sido causada pela mudança do tipo de questões, que passaram a demandar mais produção escrita de seus alunos. Também em seu último diário reflexivo sobre as atividades não presenciais, já na quarta semana do volume três do PET de inglês, a professora conta que observou que a participação dos alunos vinha se tornando mais escassa em relação à entrega das atividades. Portanto, tendo essas questões em mente, considera-se aqui que as respostas desses quatro alunos podem não representar o todo da comunidade discente atendida pela professora participante, mas podem dar uma ideia de uma das realidades existentes na escola pública.

Falando sobre os resultados da aplicação da atividade para esses alunos, dois dados chamaram a atenção da professora e da pesquisadora, quando finalizada a correção das atividades devolvidas, por terem ido de encontro ao que se esperava: a reação dos alunos quanto ao uso da tecnologia na produção do trabalho final e a funcionalidade da seção de práticas de translinguagem, *Teacher speaking*. Primeiramente, sobre a funcionalidade da seção *Teacher speaking*, após análise e correção para o envio de *feedback* aos alunos, na segunda e última parte da entrevista oral final, a professora afirmou ter percebido que

[...] eles [os alunos] tiveram uma preocupação maior em responder as atividades do que ler também e interagir com a atividade. Por exemplo, até pelo formato que eles optaram em responder... Eu pude observar isso. Talvez se eles tivessem optado pelo formato que foi entregue, né? Eles teriam feito aqui, respondido, colocado as observações. Então, assim, pelo fato de muitos terem optado por fazer no caderno, eu acredito que eles não interagiram com a fala do professor. Por exemplo, não colocaram as observações, as ideias que eles tiveram, né? (Professora Ana, outubro de 2020).

Com isso, percebe-se que, mesmo tendo recebido a atividade por meio virtual, podendo realizá-la no arquivo em formato *word* ou na plataforma *Google Docs*, seus alunos

decidiram resolvê-la no caderno e enviar a foto para o seu e-mail, da mesma maneira como estavam fazendo com as atividades obrigatórias; uma aluna, a título de ilustração, optou por imprimir a atividade e depois escaneá-la quando já realizada. A professora acredita que esse pode ter sido o motivo da baixa interação com a atividade, em especial, com a seção do *Teacher speaking*, que convidava os alunos a escreverem observações antes de irem diretamente para as questões. Segundo ela, “se eles tivessem usado o computador, feito direto no formato que foi entregue, eles teriam interagido mais” (Professora Ana, outubro de 2020), dado que as respostas já seriam registradas diretamente na própria atividade. Por causa dessa ausência de interação, para a professora Ana, foi difícil saber exatamente como os alunos lidaram com o tema proposto na atividade, “[a]té o que eles conhecem a respeito, por exemplo, da pandemia, outras ideias... Não deu para saber como mais... De forma mais concreta mesmo, porque faltaram as interações” (Professora Ana, outubro de 2020).

Além disso, a falta dessa interação parece ter resultado também em um entendimento outro que não foi o proposto pela atividade: o banimento da sacola retornável como forma de evitar a contaminação pelo vírus da COVID-19. Para a professora, por não terem possivelmente se atentado às discussões propostas na seção *Teacher speaking*, os alunos confiaram no seu conhecimento prévio sobre o que se costuma ver discutido na sociedade, que é o banimento da sacola plástica e a adoção da sacola retornável, além de terem se confundido com algumas traduções. Sua observação foi possível após analisar as atividades de seus alunos:

[...] com relação ao entendimento das perguntas, porque algumas perguntas... Eu não sei se foi na hora de fazer a tradução, ou se eles confiaram mesmo que aquela tradução estava correta, e entenderam a pergunta de outra forma, né? Isso mudou até mesmo o título do artigo, né? Teve uma confusãozinha... Eles confundiram o assunto no final das contas, e eu acho que isso não teria acontecido na sala de aula, porque esse assunto teria sido discutido. Porque essa questão teria sido discutida com eles, né? A questão da palavra mesmo... Usable... Que no final eles entenderam justamente como o oposto, né? Como a reportagem apresentava justamente algo que me parece que eles não concordam, que é o uso da sacola plástica... Então, assim, pelo fato mesmo da vivência, né? Escuta tanto falar que tem que usar a sacola retornável... Então, assim, me parece que isso influenciou também eles (Professora Ana, outubro de 2020).

Como um exemplo dessa afirmação da professora Ana, a Estudante B apontou que a atividade proporcionou a ela o conhecimento sobre o que vem sendo desenvolvido em outros países para a contenção da propagação da COVID-19 a partir das sacolas reutilizáveis, além de destacar que aprendeu “a pensar de forma diferente quanto à reciclagem e ao descarte adequado do lixo em geral” e que acredita que o uso da sacola reutilizável “seja uma ótima iniciativa o uso das mesmas, onde os compradores colocam em sua própria sacola as suas compras e não

prejudica o meio ambiente” (Estudante B, setembro de 2020). Com essas afirmativas, a Estudante B confirma a confusão ocorrida com a palavra *usable* ao longo do artigo, porque, para ela, a sacola reutilizável estava sendo adotada como forma de prevenção contra a COVID-19, quando, na verdade, estava sendo banida e substituída pela sacola de plástico descartável. Por sua vez, a Estudante D pontuou que conseguiu compreender a necessidade do uso de sacolas descartáveis; compreensão que “foi MUITO relevante para a minha vida, pois com ela entendi a importância do combate da proliferação do covid-19” (Estudante D, outubro de 2020).

Percebe-se, assim, que a interação presencial, nesse caso, poderia ter sido essencial para o esclarecimento de como se fazer a leitura em inglês, considerando o que se sabe e o que está realmente descrito no texto. Além disso, se, por um lado, os alunos demonstraram essa dificuldade em entender algumas questões e em interagir com as discussões propostas ao longo da atividade, por outro, apresentaram facilidade em responder às questões que buscavam por informações específicas, que, conforme a professora participante, “foram as questões em que eles foram mais bem sucedidos” (Professora Ana, outubro de 2020). Ela reconhece que discussões sobre perguntas com cunho discursivo seriam realmente mais proveitosas no contexto de sala de aula e que muitos dos enganos poderiam ser resolvidos como o entendimento do uso da sacola de plástico durante a pandemia da COVID-19. Para a professora, ainda que não tenham sido vistas pelos alunos, esse tipo de discussão proposta nessa seção promoveria uma maior participação de seus alunos se fosse feita nas aulas presenciais, já que “[u]m ia colocar o seu ponto de vista, talvez um outro discordasse, e aí a discussão teria acontecido na sala de aula” (Professora Ana, outubro de 2020).

Ao serem questionados sobre esse tipo de discussão dessa seção, de forma geral, os alunos participantes afirmaram não ter sido necessário responder às discussões propostas, porque conseguiram realizar a atividade tranquilamente sem ela (Estudante A, setembro de 2020), o que, mais uma vez, confirma a afirmação anterior da professora participante sobre a não utilização da seção *Teacher speaking* pelos alunos. Ainda sobre isso, uma aluna participante apontou que, nessa seção, “[e]m alguns momentos tive relance da professora, mas não significativa para a atividade, apenas representou saudade da escola”, indicando a possibilidade de o tipo de interação proposto ter se aproximado um pouco do objetivo de despertar nos alunos, de forma escrita, lembranças de como seriam as discussões quando realizadas oralmente. Outra aluna reconheceu também não ser uma fala digitada capaz de se comparar a um contato pessoal (Estudante B, setembro de 2020). Assim, mais uma vez, reafirma-se a inviabilidade de os meios de comunicação entre professora e alunos adotados no contexto de atividades não presenciais substituírem o contato presencial.

Sobre o outro dado, a respeito do uso da tecnologia para a produção do trabalho final, a professora se surpreendeu com o fato de ter havido alunos que fizeram o pôster para a campanha digital no caderno, sem o uso das TDICs indicadas na atividade de intervenção. A professora relatou que essa proposta de produzir o pôster digital, em sala de aula, seria motivo para muito entusiasmo de seus alunos,

[p]orque eles teriam que acessar um site, criar alguma coisa, ver o que eles criaram no computador, compartilhar com os colegas, que eles gostam demais. E isso que, assim, acabou me confundindo um pouquinho... Porque eles receberam no formato que poderia ser resolvido no computador, mas optaram por responder no caderno, né? E, a última questão, por exemplo, que é algo que se propõe na internet, que eles criassem um pôster que eles iriam utilizar a internet para fazer, né? Isso aí eu acredito que na sala de aula teria sido para eles o ponto mesmo mais forte... (Professora Ana, outubro de 2020).

Para ela, então, houve um estranhamento dessa pouca adesão dos alunos na criação do pôster no formato *online*, o que pode ser entendido quando analisadas, outra vez, as condições do contexto de atividades não presenciais da rede estadual de ensino, que podem ter sobrecarregado os alunos com todas as atividades sendo desenvolvidas pelo modo virtual. A exemplo da influência das condições impostas por esse contexto, quando questionados sobre essa atividade final, uma aluna considerou o tema desinteressante e a atividade cansativa. Segunda ela, “[j]á estamos presos dentro de casa ouvindo noticiários sobre tal doença que assola o mundo, [e] desenvolver um pôster sobre essa situação atual foi ainda mais angustiante”, posto que “viver essa pandemia já é ruim, falar, ler e remoer sobre a situação é ainda pior” (Estudante C, setembro de 2020). Tal situação expressa por essa aluna pode também ser compreendida ao se analisarem novamente as próprias atividades do material obrigatório e as atividades complementares anteriormente elaboradas pela professora participante, que também abordaram questões voltadas para o contexto de pandemia.

Por outro lado, os demais alunos participantes consideraram a proposta significativa para o momento. A exemplo, o Estudante A reconheceu que “[o] tema abordado me foi relevante porque ele faz parte da minha vida e me fez enxergá-lo melhor” (Estudante A, setembro de 2020), considerando-o um ponto positivo da atividade. Ao relatar sobre as contribuições da atividade em sua vida, uma aluna pontuou que

[f]oi muito prazeroso fazer um pôster para uma campanha de descarte de materiais durante a pandemia, pois com ela ajudará a conscientizar toda a população sobre a importância de descartar corretamente o lixo, sendo eficaz para acabar com a proliferação do covid-19 (Estudante D, outubro de 2020).

Esse excerto, pode-se dizer, exemplifica um dos objetivos alcançados na proposta de um trabalho voltado não apenas para a leitura crítica, mas principalmente para a leitura como letramento (BRASIL, 2006). Corroborando a Estudante D, o Estudante A apontou que a oportunidade de fazer o pôster com esse tema o fez repensar sobre a sua atitude para com o meio ambiente, porque “aprendi mais sobre certos aspectos ambientais sobre os quais eu não tinha muito conhecimento” (Estudante A, setembro de 2020). Tais afirmações expressam o que é discutido por Mattos (2015), quando pontua que as discussões proporcionadas pelas atividades podem trazer para a vida do aluno temas com os quais não possuem muita familiaridade. Já para a Estudante B, a atividade a levou a repensar sobre o uso de materiais descartáveis, visto que, mesmo que ela não esteja utilizando materiais descartáveis para se proteger da COVID-19, deve-se refletir sobre “quantas pessoas então utilizando materiais descartáveis da forma incorreta na hora de depositar no lixo” (Estudante B, setembro de 2020).

Como resultado da realização dessa atividade por seus alunos, a professora participante contou, por fim, com a produção de dois pôsteres digitais publicados por duas alunas no mural virtual *Padlet*, com um pôster produzido por uma aluna em formato *word* e com uma frase da campanha de conscientização produzida por um aluno em seu caderno de língua inglesa:

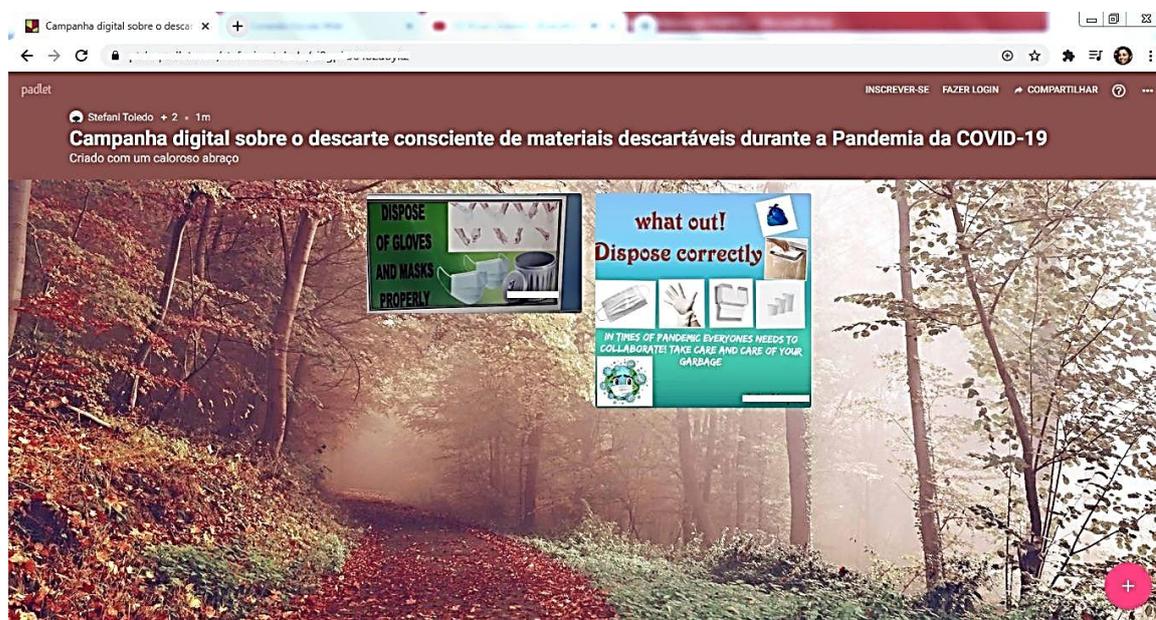


Figura 1: Mural *online* no *Padlet* com os pôsteres produzidos pelas Estudantes D e C, respectivamente.

Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 2: Pôster produzido pela Estudante B.

Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 3: Pôster produzido pela Estudante B.

Fonte: Arquivo pessoal.

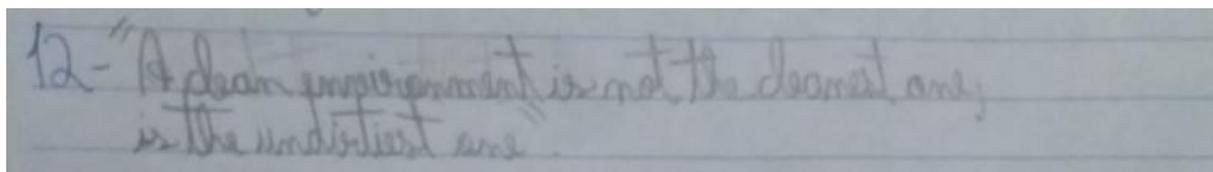


Figura 4: Frase para a campanha de descarte consciente produzida pelo Estudante A. “A clean environment is not the cleanest one, is the undirtiest (*sic*) one” (“Um meio ambiente limpo não é o mais limpo, é o menos sujo”. Tradução nossa.).

Fonte: Arquivo pessoal

Para cada atividade recebida, a professora participante escreveu e enviou *feedback* para seus alunos. Acerca da produção de pôsteres, para o Estudante A, a professora sugeriu a inserção de uma imagem que pudesse acompanhar a frase produzida pelo aluno e promover a ideia de conscientização sobre o uso correto de materiais descartáveis, além de convidar o aluno a publicar seu trabalho em suas redes sociais e no mural *online* após essa finalização. Para a Estudante B, a professora indicou algumas formas mais simplificadas de frases e a correção de estruturas da escrita da língua inglesa e também a convidou a compartilhar seus pôsteres no mural online com seus colegas. Para a Estudante C, que inicialmente, ao devolver a atividade, não havia feito o seu pôster ainda, a professora recomendou a correção da escrita da palavra *watch* no verbo frasal *watch out* e posterior troca no mural, porém, até o momento do término da pesquisa, a alteração não havia sido feita, bem como não haviam sido feitas as correções indicadas para os pôsteres da Estudante B. Por fim, a aluna D devolveu a sua atividade já com o pôster produzido e publicado no mural *online*. A professora convidou seus alunos a compartilharem seus pôsteres com seus familiares, colegas e amigos; no entanto, novamente, até o fim desta pesquisa, apenas metade havia compartilhado no mural *online* na plataforma do *Padlet*, e os demais não haviam informado se fizeram o compartilhamento sugerido. Sobre isso, a professora destaca que poderia ser que nem todos tivessem acesso à internet e não lidassem com as mídias de compartilhamento, mas que poderiam “compartilhar com os pares deles na comunidade” (Professora Ana, outubro de 2020).

Ainda a respeito desse *feedback*, a professora participante descreveu a dificuldade que sentiu em se expressar, por escrito, com uma postura mais crítica, de modo que pudesse auxiliar os alunos a refletirem sobre questões como aquelas apresentadas em Menezes de Souza (2011) e Duboc (2015), sem criar uma sensação de correção direta das reflexões feitas por eles:

[...] Porque o professor, às vezes, corre um risco de até desmotivar, ou então realmente não ser neutro na parte discursiva, né? Na parte de discutir, de não ser

muito neutro. Por exemplo, aconteceram respostas aqui que, como eu iria mediar, por exemplo, com o aluno, ou propor a ele outras questões, outras perguntas que o levassem à resposta, sendo que esse feedback foi feito por escrito, né? Que eu tive que enviar por escrito. Talvez na fala, fazendo esse feedback oralmente e na sala de aula, realmente teria a contribuição dos outros alunos. E, de repente, eu colocando esse feedback por escrito, não seria um feedback neutro. Porque eu, por exemplo, discordar de algo que ele respondeu não é da mesma forma, né? Porque ele teria como colocar o ponto de vista dele. E ia acontecer, né? Então, assim, às vezes até eu coloquei uma sugestão: “E se pensarmos nessa questão aqui?”, “Se refletirmos dessa forma?”, “Não confundir tal coisa com tal coisa...” Mas, assim, fica um pouco mais invasivo, porque... Não sei se é bem essa a palavra... Mas eu acredito que quando a correção é direcionada dessa forma... Porque aqui realmente foram discussões. Houve perguntas aqui que eles teriam que colocar o ponto de vista deles, e corrigir, falar “isso tá certo” ou “isso tá errado”... Seria uma discussão que teria que acontecer junto com mais alunos, né? (Professora Ana, outubro de 2020).

A professora destaca, então, a sua preocupação em criar no aluno, através do *feedback* escrito, outro sentimento além daquele de refletir sobre as possibilidades de ver por diferentes lentes (DUBOC, 2015) o que propunha a atividade, uma vez que, para ela, esse objetivo poderia ser cumprido apenas se estivessem em sala de aula, fazendo uso de uma comunicação oral e compartilhada com os demais alunos, que possibilita interações verbal e não verbal mais acolhedoras de ambas as partes. Nesse excerto, vemos a percepção da professora da impossibilidade de se manter neutra diante das discussões propostas, o que poderia ser interpretado de formas diversas dependendo de como realizasse o *feedback* por escrito para seus alunos devido a essa falta de proximidade e comunicação viável. Essa sua percepção da necessidade de se posicionar, de assumir uma atitude crítica, corrobora o fato de que “o significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder” (BRASIL, 2006, p. 117), compreensão que também deve ser proporcionada aos alunos em cada brecha que surge ao longo das atividades (DUBOC, 2012).

Em outro momento, a professora Ana pontua também que, mesmo enviando esse *feedback* por escrito, as chances de o aluno poder se explicar seriam reduzidas, dado que “[t]alvez ele também quisesse argumentar, falar ‘não, eu penso dessa forma por causa disso’, né? ‘Eu coloquei essa resposta porque eu penso assim’. Ou realmente a discussão seria instalada, e ele chegaria a uma conclusão depois disso, né?” (Professora Ana, outubro de 2020). Pode-se perceber que, infelizmente, devido às condições do período de atividades não presenciais da rede estadual de ensino, não foi possível estabelecer esse tipo de interação com os alunos, pois é uma interação que precisaria de um contexto de aula, como aquele conhecido em Libâneo (1990), seja no modo virtual ou presencial. Por esse motivo, acredita-se que, se no modo escrito foi possível tentar envolver os alunos em um espaço de reflexão mais crítica,

muito se pode fazer para o desenvolvimento dessa formação cidadã crítica dos alunos nas aulas presenciais.

Além disso, a professora pôde também começar a se fazer perguntas que, segundo ela, poderiam ser abordadas na sala de aula de forma a levar seus alunos a se colocarem como coautores do texto lido. Percebe-se que, ao se dirigirem os questionamentos apresentados a seguir, a professora procura assumir uma atitude crítica diante da proposta da atividade de intervenção:

[...] Quando pergunta “essa poluição; quem é responsável por isso? Quem faz isso?” então, assim, eu percebi que há alunos que se incluem, e há alunos que acham que não se incluem aqui, que eles não têm a ver com isso, que eles não têm atitudes que podem poluir, por exemplo. Então, assim, eu acredito que, dentro da sala de aula, havendo essas discussões aqui, o aluno pode ter outra visão, né? (Professora Ana, outubro de 2020).

Ao demonstrar essa atitude, a professora, novamente, aponta a chance que os alunos podem ter para refletirem sobre suas ações na sociedade, proporcionando reflexões sobre assuntos com os quais podem não estar tão familiarizados (MATTOS, 2015) e, conseqüentemente, não se sentirem parte responsável pelos problemas apontados. Além dessa oportunidade de lerem se lendo (MENEZES DE SOUZA, 2011), acredita-se também que muito se pode fazer para abrir espaço à agência dos alunos. Sobre essa importância da oportunidade de convidar o aluno a ser produtor de algo que possa atingir não só a comunidade escolar, mas também a comunidade local fora da escola, a professora destaca o seu despertar para esse tipo de trabalho, que busca promover uma cidadania mais participativa (MATTOS, 2015):

[...] Sem dúvida! Muito importante! Porque, assim, como eu já tinha falado, às vezes é uma das partes que talvez na sala de aula não teria sido explorada. Talvez quando chegasse nessa parte da produção, porque... Também por n fatores, mas, assim, quando chegasse na parte da produção, talvez não seria uma proposta dessa forma. É uma oportunidade que o aluno tem – se é uma mídia que ele utiliza – de ele compartilhar. Porque eu trabalho com adolescentes, e eles têm muito... Eles gostam de compartilhar, de lidar com computador, de estar nas redes sociais... (Professora Ana, outubro de 2020).

Como ela descreve, por diferentes fatores, esse tipo de trabalho poderia ser deixado de lado durante as atividades de leitura em inglês, que se encerrariam nas discussões sobre o tema abordado pelo texto principal. A própria professora, como já apresentado, descreve o tempo como um desses fatores que interferem na execução das atividades com essa proposta crítica. Ao dizer “[p]ossivelmente, seria uma atividade que a gente levaria algumas aulas para fazer... Então, às vezes, tem a questão da burocracia mesmo, da questão burocrática mesmo de

ter um tempo pra pegar nota... E, assim, eu acabo me preocupando com isso também” (Professora Ana, setembro de 2020), a professora Ana pontua a sua preocupação em cumprir com as demais questões que também fazem parte da sua prática pedagógica. Para ela, isso acontece

*[p]or causa do fator tempo e realmente por causa da dinâmica com os alunos, né? Que eles realmente têm essa preocupação, e a gente acaba também tendo essa preocupação de **vencer um conteúdo, de terminar aquela página ali, que aquilo ali talvez seja necessário numa prova; aquela estrutura, né? Então, assim, até com relação à estrutura, acabou nem entrando aqui. A língua, o idioma foi bem trabalhado, mas não teve a parte gramatical, aquela preocupação com a parte gramatical, que talvez tivesse na sala de aula. Por exemplo, aqui no pôster que foi abordado, teríamos uma estrutura gramatical, e aquela estrutura gramatical talvez acabasse sobressaindo na sala de aula, ao invés das discussões** (Professora Ana, outubro de 2020, grifo nosso).*

Observa-se, então, que, por um lado, para ela, esse tipo de atividade pode exigir um tempo considerável que deve ser conciliado para realizar as suas demais obrigações; por outro lado, saber trabalhar com esse tipo de atividade, que demanda um maior engajamento dos alunos dentro e fora da sala de aula, pode ser “uma questão de prática mesmo” (Professora Ana, outubro de 2020), no sentido de o professor conseguir, sim, direcionar e manejar o tempo da aula (Professora Ana, outubro de 2020) com as demais obrigações da prática docente. Reconhece-se que o tempo para a realização desse tipo de atividade pode vir realmente a ser considerável na prática pedagógica docente, porque abordar as discussões trazidas pelas atividades sobre temas que podem não estar presentes no dia a dia dos alunos – devido à pouca experiência se considerada a sua idade, a exemplo – pode não ser suficiente para garantir o desenvolvimento do senso de cidadania como pretende a perspectiva do letramento crítico (MATTOS, 2015).

Além dessas reflexões, “a atividade necessitaria [e também a professora] permitir que os alunos interferissem ativamente em suas comunidades, através de atitudes que os levassem a vislumbrar mudanças possíveis de serem implementadas na prática” (MATTOS, 2015, p. 258). Dessa maneira, assim como a própria professora participante já destacou anteriormente, as reflexões motivadas por meio das atividades de leitura em inglês à luz do letramento crítico podem ser apenas o início de todo um trabalho voltado para a formação de alunos leitores e cidadãos-agentes ativos de suas comunidades. Somado a essas reflexões, a professora Ana observou que, com a atividade de intervenção, os alunos puderam ter mais contato direto com a língua inglesa ao mesmo tempo em que foram levados a fazer as reflexões sobre o tema apresentado na atividade. Segundo ela, a presença da língua inglesa em discussões

orais, como aquelas apresentadas na seção *Teacher speaking* a partir do uso da translinguagem, pode contribuir para que os alunos se sintam motivados a seguir o que é proposto dentro de uma perspectiva crítica adotada por ela mesma, posto que,

[s]e eu proponho, por exemplo, da discussão em inglês, e aí ele não entende o que foi proposto... Se for uma pergunta feita em inglês, e ele não entende o que foi proposto, isso acaba também... Mas fala assim “ah, mas vocês vão ficar falando em inglês?”. Às vezes aparece um aluno que quer treinar o inglês dele, quer discutir em inglês: “Ah, mas só ele vai participar, professora. Você tem que falar em português, se não a gente vai ficar de fora”. Então, assim, há esses momentos também, né? Há as duas possibilidades, mas eu acredito que, talvez, com a translinguagem, por exemplo, colocando algumas palavras em português, algumas palavras em inglês, o idioma não vai ficar de fora, e os alunos podem participar, né? Aprendendo também (Professora Ana, outubro de 2020).

Desse modo, a professora aponta a translinguagem como uma oportunidade de estabelecer uma prática pedagógica voltada para o ensino e também para o papel educacional da língua inglesa como proposto pelas OCEM (BRASIL, 2006), porque, dessa forma, pode ser que os alunos não acabem por dizer ““ah, mas a aula de inglês, e a gente ficou falando em português”” (Professora Ana, outubro de 2020). Diante disso, percebe-se que, além de proporcionar aos alunos um ambiente de discussão e oportunidades para ações concretas de maneira a buscar a formação de leitores-cidadãos (BRASIL, 2006), é preciso também que a língua inglesa se faça presente ao longo de todo o processo da realização das atividades de leitura. Apesar de esse tipo de perspectiva buscar desenvolver o papel educacional do ensino da língua inglesa, conforme destacam as OCEM (BRASIL, 2006), espera-se que o professor também tenha por objetivo apresentar aos seus alunos as possibilidades de práticas sociais utilizando a própria língua inglesa, dando sentido ao trabalho crítico proposto (SOARES, 2014).

Quanto às atividades do livro didático, a professora chega à conclusão de que as discussões propostas para realizar entre seus alunos são realmente necessárias quando se chega a determinado ponto do livro. Quando questionada sobre como ela via o livro didático em suas aulas de leitura em inglês para o trabalho com uma perspectiva crítica de prática docente, ela afirmou que

[...] como eu te falei, nem sempre eram seguidas todas as discussões que eram propostas. E, assim, pelo que eu observei mesmo que o livro traz, são discussões necessárias. Às vezes, quando realmente chega numa questão que está lá na frente, era necessária uma discussão anterior. Eu já observei isso. Isso já aconteceu. Por exemplo, de chegar num determinado ponto e descobrir que aquele assunto estava sendo amadurecido, né? Era uma etapa, era uma sequência a ser seguida. Então, assim... Mas, nem sempre, igual eu te falei... Às vezes, o conhecimento mesmo, a prática de preocupar com o tempo, com a estrutura, né? Nem sempre as discussões eram propostas, mas eu vejo que elas são necessárias (Professora Ana, outubro de 2020).

Por esse excerto, nota-se que a professora reconhece, nessas oportunidades de discussão, momentos nos quais ela poderia assumir uma atitude mais crítica, até mesmo para amadurecer as ideias dos alunos quanto ao assunto abordado, sem tratá-los de forma aleatória. Pode-se perceber, uma vez mais, a preocupação da professora com questões como tempo e ensino de gramática, entendido aqui na expressão “estrutura” utilizada pela professora, que parecem ser pontos que recebem muita atenção quando considerado o conjunto de ações que formam a prática pedagógica da professora Ana. Sobre a atividade de intervenção, a professora participante relata ter percebido que

[s]e o aluno tivesse, por exemplo, passado pela etapa de discussão; se ele tivesse se dedicado mais a essa parte aqui e a refletir sobre o que estava sendo proposto na fala do professor, ele teria outra visão, por exemplo, quando chegasse aqui mais à frente no texto, né? (Professora Ana, outubro de 2020).

Em outras palavras, do ponto de vista da professora, fazer esse direcionamento auxilia os seus alunos a chegarem ao objetivo de toda a atividade, que, no caso, seria entender a questão tratada no texto que levaria à sua participação na preservação do meio ambiente por meio do uso consciente de materiais descartáveis utilizados como medidas de prevenção na pandemia da COVID-19. Além do que a professora acredita, esse trabalho orientado por uma prática docente crítica, pode-se dizer, ganharia mais sentido para os alunos, que vivenciariam as atividades de leitura em inglês não como mero cumprimento de mais uma atividade a ser corrigida e avaliada pela professora, mas como uma atividade que pode, sim, ensinar-lhes algo prático para toda uma vida fora do ambiente escolar. Ao final da pesquisa, a própria professora realçou o fato de que participar deste estudo pode ter dado a ela uma “luz” sobre o que, talvez, já estivesse presente em sua prática pedagógica, mas precisasse de um “empurrãozinho” para se tornar mais recorrente:

[...] Então, assim, saber dessa necessidade que tem de discutir, de ter essa abordagem na sala, mas às vezes não saber direcioná-la, né? E eu acredito que seja algo que realmente eu aprenda bastante na prática, mas que agora tem uma luz... Eu consigo ver de outra forma. Eu também consigo observar as atividades com um olhar mais crítico. Então, para mim, também, nesse sentido, né? Como profissional também, e como cidadã também, eu consigo ver com um olhar mais crítico, né? Os textos, as atividades que vão ser propostas, como aquilo pode ser significativo para o aluno... Então eu consigo ter outra visão também (Professora Ana, outubro de 2020).

A professora, então, aponta o seu despertar, mais consciente, para essa postura crítica perante a realização de suas atividades de leitura em inglês, além de demonstrar entendimento quanto ao significado que as atividades devem ter para seus alunos, que são

chamados a serem agentes de suas práticas sociais, não só em língua inglesa, mas especialmente em sua língua materna. Ao final da última parte da entrevista, diante de todo o trabalho colaborativo ao longo do desenvolvimento das etapas deste estudo, a professora participante foi convidada a descrever a sua experiência e motivação para seguir contribuindo com a investigação. Primeiramente, ela destacou o conhecimento que passou a ter das propostas das OCEM (BRASIL, 2006), que, mesmo presentes nas referências dos livros didáticos adotados por sua escola, podem ter passado despercebidas por ela:

[...] Eu conhecia outros documentos, mas não conhecia esse aqui. Achei a abordagem muito interessante. Também, no desenvolvimento da pesquisa, até partindo da elaboração, que tudo que foi utilizado para elaboração, dos recursos – principalmente os recursos tecnológicos, porque, até no último momento, eu aprendi a lidar com a tecnologia, até pra fazer a correção... (Professora Ana, outubro de 2020).

Além desse contato maior com as OCEM (BRASIL, 2006), algo que a professora enfatizou após a aplicação da atividade de intervenção foi exatamente a experiência que teve ao utilizar uma nova ferramenta tecnológica para realizar a correção e envio e *feedback* aos seus alunos. Essa aprendizagem pôde contribuir para o momento no qual a professora está tendo a oportunidade de lidar com as TDICs devido ao seu grande uso durante o período de atividades não presenciais, como já discutido. Um outro ponto enfatizado pela professora Ana foi também a oportunidade que teve de poder aprender mais sobre questões que podem contribuir para o aperfeiçoamento e atualização de sua prática pedagógica, de modo que esteja mais conectada com as necessidades atuais de seus alunos e as demandas sociais. Segundo ela, a motivação para participar da pesquisa considerou o fato de se interessar em

[...] aprender muito mais sobre ensinar o idioma. E a nossa prática, ela vai mudando mesmo, porque nosso público também mudou, né? As tecnologias também são outras... Eu já tenho quase 20 anos de profissão, então, assim, eu vejo que, de lá para cá, muita coisa já mudou... A gente tem que estar buscando mesmo aprender... E, o que me surpreendeu, e eu acho que – eu não sei se eu comentei em alguma das entrevistas – que eu não conhecia essa abordagem dessa forma assim. É lógico que, no livro didático, eu acompanhava o livro didático, às vezes, trabalhava com essa abordagem, mas sem saber o que era, como desenvolver integralmente... Então, assim, me motivou muito a aprender. Então, assim, a minha ideia de participar foi porque eu também vi que é uma oportunidade de aprender, de contribuir também para prática do professor. Então eu achei interessante a proposta... E me ensinou muito, né? (Professora Ana, outubro de 2020).

Arrisca-se a responder à última afirmação da professora com um sim, considerando que, especialmente por parte da pesquisadora, houve um processo de aprendizagem muito grande em relação às trocas de experiências entre ela e a professora participante. As evidências

observadas pela professora participante e analisadas pela pesquisadora após a aplicação da atividade de intervenção de leitura em inglês à luz do letramento crítico buscaram demonstrar os efeitos e limitações encontradas em um tempo e espaço específicos. A partir delas, acredita-se, por fim, que a experiência com a elaboração e a tentativa de aplicação dessa atividade de intervenção trouxe novas possibilidades para a prática pedagógica de ambas as integrantes da pesquisa, principalmente por ter sido uma experiência proporcionada durante um período totalmente atípico para a educação básica pública estadual, isto é, em meio a uma pandemia de ordem sanitária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente com o propósito de investigar a prática docente de uma professora de língua inglesa em suas aulas de leitura em inglês, esta investigação sofreu com os impactos ocasionados pela pandemia da COVID-19, principalmente com a suspensão das aulas presenciais. Por esse motivo, voltou-se, então, à investigação do que aqui se entendeu por uma parte do conjunto de ações que compõem essa prática pedagógica: elaboração e aplicação de atividades. No lugar de trabalhar com o conceito de aulas de inglês, trabalhou-se com o de atividades de inglês, pois a pesquisa teve de se adaptar ao período de atividades não presenciais, mediadas pelas TDICs, desenvolvido no contexto vivenciado pela rede estadual de ensino de Minas Gerais, uma vez que o evento aula não integrava a dinâmica do regime especial de atividades não presenciais adotado.

Com essas considerações feitas, este estudo buscou investigar o possível impacto da perspectiva crítica na prática pedagógica da professora participante a partir da elaboração e aplicação de uma atividade de intervenção de leitura em inglês à luz dos estudos do letramento crítico proposta pelas OCEM (BRASIL, 2006). Tendo esse objetivo como geral, o estudo também procurou identificar e compreender esse possível impacto por meio dos seguintes objetivos específicos: 1) compreender o contexto de estudo não presencial na rede pública estadual; 2) compreender a concepção de leitura em inglês da professora participante em atividades desenvolvidas nas aulas presenciais e nas atividades não presenciais no contexto de pandemia; 3) propor uma atividade de intervenção de leitura em inglês à luz dos estudos de letramento crítico; 4) analisar e compreender a postura da professora participante durante a elaboração e aplicação da atividade de intervenção e a resposta de seus alunos acerca da atividade.

Para guiar os passos a fim de cumprir os objetivos, tentou-se responder, a partir dos dados gerados e analisados, às perguntas que se seguem: i) quais foram os efeitos e as limitações da adoção da perspectiva do letramento crítico na prática docente da professora participante durante a elaboração e a aplicação da atividade de intervenção de leitura considerando o contexto de educação em tempos de pandemia? ii) de que forma atividades de leitura em inglês na escola pública podem contribuir para a adoção de uma perspectiva crítica, levando o aluno não apenas a estudar aspectos relacionados à língua-alvo, mas também a utilizá-la para exercer seu senso de um aluno-leitor-cidadão crítico?

A fim de apresentar os resultados encontrados após a realização de todos os passos propostos, este estudo, enfim, contou com cinco capítulos. O Capítulo 1 buscou traçar um

panorama geral do contexto em que a pesquisa se inseriu, tanto teórico quanto prático. Além disso, buscou apresentar as razões que levaram aos questionamentos feitos para a investigação e também os objetivos para se realizar tal estudo. No Capítulo 2, objetivou-se apresentar uma revisão de literatura que pudesse descrever os principais pontos abordados por este estudo. O Capítulo 3 apresentou a metodologia utilizada para se buscar alcançar os objetivos traçados, incluindo os instrumentos e processos de geração de dados. No capítulo 4, foram apresentadas a análise e discussão desses dados gerados, conforme a exposição realizada na revisão de literatura. Por fim, o presente capítulo, quinto e último deste trabalho, busca apresentar, de forma geral, as reflexões que surgiram a partir dos resultados encontrados com os dados gerados, além de fazer algumas propostas para pesquisa futuras.

Para a geração dos dados, foram utilizados como instrumentos, além de algumas anotações de campo da pesquisadora, questionários semiestruturados (para traçar o perfil da professora participante e de seus alunos, além de conhecer a experiência dos alunos com as atividades não presenciais obrigatórias e com a atividade de intervenção); diários reflexivos (para conhecer a prática da professora participante durante o período de atividades não presenciais); entrevistas orais (para conhecer a prática pedagógica da professora durante o período das atividades não presenciais, após elaboração e aplicação da atividade de intervenção); e, por fim, a própria atividade de intervenção, que possibilitou momentos de análise, correção e envio de *feedback* pela professora participante aos seus alunos. Esses instrumentos foram escolhidos por permitirem a realização deste estudo de caso, que se encontra dentro da pesquisa qualitativa na área de Linguística Aplicada.

A partir desses instrumentos, os dados gerados e analisados permitiram reflexões que pudessem atender aos objetivos propostos e responder às perguntas desta pesquisa. Para essas reflexões, foi considerada toda a discussão teórica realizada nos capítulos 2 e 3, na tentativa de conversar com as pesquisas realizadas a respeito dos estudos do letramento crítico e da prática pedagógica de professores de língua inglesa de escola pública. Por isso mesmo, no Capítulo 4, buscou-se dividir a análise dos dados gerados em três seções, a saber: 1^a) reflexões sobre as percepções da professora participante diante da sua práxis pedagógica durante o REANP; 2^a) reflexões sobre o processo formativo de elaboração colaborativa da atividade de intervenção de leitura em inglês como letramento; 3^a) reflexões sobre as possibilidades de aplicação da atividade de intervenção de leitura em inglês como letramento. Por meio da discussão dos dados em cada seção, foi possível identificar, no conjunto de dados gerados, alguns pontos que contribuiriam para responder às perguntas desta pesquisa.

Dentre esses pontos, destaca-se primeiramente a necessidade demonstrada pela

professora participante em assumir uma postura crítica por meio da adoção de atividades de leitura em inglês que viabilizassem o uso, por escrito ou oralmente, da própria língua inglesa durante as discussões e a produção de um trabalho final que levasse à tomada de atitudes por parte dos alunos. Assim, compreende-se que permitir ao aluno reflexões a partir de atividades que questionam relações de poder, por exemplo, deve estar conectado diretamente com a possibilidade de uso da língua; caso contrário, pode ser que os próprios alunos não entendam o sentido de se envolverem em todas as discussões propostas pelo professor e pelas atividades, seja naquelas avulsas ou nas do próprio livro didático. Esse ponto destacado, por fim, pode proporcionar alguns questionamentos, que já foram propostos por estudos como o de Caetano (2017) sobre a insistência nos padrões tradicionais de performance e avaliação, mas que precisam de investigações mais aprofundadas como: quais podem ser as razões que levam os alunos a afirmarem “vai cair isso na prova?” após momentos de discussões críticas que buscam um trabalho para a formação de um leitor-cidadão? Seria a ausência do uso da língua inglesa uma dessas razões? Por quê?

A respeito do livro didático, conforme já descrito por outras pesquisas e apresentado aqui, suas atividades, por si só, podem não garantir a adoção de uma perspectiva crítica no ensino, neste caso, da leitura em inglês, dependendo muito, então, da postura que o professor tomará diante delas. Nesta investigação, no entanto, a professora participante possibilitou outra reflexão: quanto mais explícita estiver no livro didático a proposta de convidar o professor a assumir uma postura crítica diante de todas as atividades, e aulas, maiores poderão ser as chances do professor não “pular” aquelas atividades que o convidam a formar seus alunos para serem leitores e cidadãos. Por esse motivo, apresentam-se algumas sugestões para pesquisas futuras: seria o livro didático de língua inglesa um potencial motivador para uma prática pedagógica voltada para uma perspectiva crítica como a que pregam as OCEM (BRASIL, 2006)? Quais seriam as possibilidades e limitações no processo de construção do livro didático para tal propósito considerando as novas propostas curriculares para o ensino médio a entrarem em vigência, por exemplo, a BNCC e o CRMG?

Compreendeu-se, dessa maneira, que, para aquele professor que confia e segue o livro didático, como é o caso da professora participante, as atividades que proporcionam esse tipo de formação crítica devem estar em evidência no material didático de língua inglesa, e não apenas em um canto da página do livro, como vimos na atividade retirada do LD adotado pela escola da professora. Acredita-se que, à vista disso, tanto o professor quanto os alunos conseguirão envolver-se mais profundamente com a proposta do letramento crítico e perceberão, enfim, as atividades, e as aulas, de língua inglesa como uma oportunidade de, além

de aprender uma língua estrangeira, educar-se para as práticas sociais do dia a dia. Nesse sentido, levanta-se o seguinte questionamento: haveria a necessidade de um direcionamento mais consistente das atividades do livro didático para uma perspectiva crítica de prática docente para se consolidar os ambiciosos objetivos do letramento crítico (MATTOS, 2011a) dentro da sala de aula de língua inglesa?

Sobre os efeitos e limitações da perspectiva crítica na prática docente da professora participante, percebe-se que, apenas considerando o contexto no qual este estudo foi realizado, muitas podem ser as limitações. Uma delas se refere à necessidade de uma interação maior para a concretização plena da proposta de leitura como letramento crítico, principalmente em relação à participação dos alunos. Como analisado, a professora participante Ana conseguia interagir com seus alunos, geralmente, de forma assíncrona, e os meios de comunicação utilizados entre eles não possibilitavam uma interação recíproca, conforme ela mesma descreveu quando falou a respeito da sua dificuldade em redigir um *feedback* por escrito. Essa limitação pode, quem sabe, ser tema de futuras investigações que se interessem pelas relações interacionais entre professores e alunos para a promoção da negociação de sentidos na sala de aula, por exemplo.

Outra limitação descrita pela própria professora se relaciona com a questão do tempo para se realizar uma atividade como a que foi desenvolvida neste estudo. Para ela, o tempo pode ser determinante em sua prática pedagógica, dado que, dentro da sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem acontece em comunhão com outras atividades burocráticas próprias da profissão docente, a exemplo, a atribuição de notas como destacado pela professora. Percebeu-se que, para aplicar atividades assim, há a necessidade de o professor saber trabalhar melhor com essa perspectiva, de ter mais contato com atividades que promovam a atitude curricular ou a postura crítica proposta por Duboc (2012). Caso contrário, segundo a professora participante destacou, pode ser que o professor acabe se sentido pressionado por seus alunos e pela escola a se concentrar em aspectos que são “cobráveis” em prova, especialmente provas de vestibulares. Portanto, a partir desse apontamento, pode-se questionar: se discute-se cada vez mais sobre a postura crítica por parte do professor, como explicar o pouco (ou nenhum) contato com essa proposta por parte dos próprios professores em serviço? Que tipo de relações têm sido estabelecidas entre escola e universidade quando se trata da promoção dessas novas práticas na sala de aula de inglês das escolas públicas?

Apesar dessa limitação do tempo, a professora participante observou que assumir essa atitude crítica é realmente importante para o amadurecimento do que é proposto nas atividades para os alunos, por exemplo, em um trabalho final que poderá atingir a comunidade fora dos muros escolares. Compreende-se que é necessário que o professor tenha essa percepção

para, posteriormente, poder conectar a sua prática com essa perspectiva crítica, além de ser necessário que ele também se faça um leitor-cidadão crítico. Acredita-se que, para poder provocar no aluno todas as indagações propostas pelas OCEM (BRASIL, 2006), por Menezes de Souza (2011), por Duboc (2015), dentre outros, primeiramente o professor precisa se provocar, colocando-se como um professor reflexivo e crítico (MOITA LOPES, 1996). Logo, pode-se questionar: em que circunstâncias a postura crítica de professores de língua inglesa se mostra mais evidente ao longo da aula de língua inglesa e de que forma, se consciente ou não, essa postura é adotada?

Por último, mas não menos importante, destaca-se a oportunidade proporcionada para um processo formativo entre professora participante e pesquisadora ao longo da realização deste estudo, desde o seu começo até o seu fim. Tanto quanto refletir sobre as possibilidades da adoção de uma perspectiva crítica na prática docente durante atividades de leitura em inglês, buscou-se também realizar a troca de ideias contínua sobre essa perspectiva crítica de ensino, advindas da teoria e da prática, entre professora participante e pesquisadora, que trabalharam colaborativamente, contando também com a experiência da orientadora desta pesquisa na elaboração e aplicação da atividade de intervenção de leitura em inglês como letramento crítico.

Em vista disso, finaliza-se sugerindo a realização de mais pesquisas que promovam oportunidades de troca de experiência e discussões sobre a perspectiva crítica na prática pedagógica, seja em relação a uma das ações que compõem essa prática, como foi o caso deste trabalho, seja em relação ao seu todo, entre professores de língua inglesa e pesquisadores, principalmente aqueles que também estão como professores em contexto de escola pública. Foi esse tipo de oportunidade que permitiu que as discussões motivadas por seus objetivos fossem fundamentais para a promoção de momentos de prática reflexiva docente. Por este estudo, enfim, é que esta pesquisadora, com pouco mais de três anos de docência, pôde-se encontrar e desfrutar privilegiadamente, ainda no início de sua carreira, de parte da experiência de quase vinte anos de docência de língua inglesa vivenciada e generosamente compartilhada pela professora participante ao longo de toda esta investigação. A ela, o meu muito obrigada!

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, Dick. Classroom-centered research on language teaching and learning: a brief historical overview. *TESOL Quarterly*, v. 17, n. 2, p. 191-204, June 1983.

ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen. *Focus on the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1991 *apud* MATTOS, Andréa Machado de Almeida. *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visão êmica*. 2000. 160 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

ARAÚJO DE OLIVEIRA, Roberval. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 79-92.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede – Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.auniredo.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 22 out. 2020.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliarini. Critical pedagogy in ELT: Images of Brazilian teachers of English. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 433-451, Aug. 1999 *apud* CROOKES, Graham. *The practicality and relevance of second language critical pedagogy. Values, philosophies, and beliefs in TESOL*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/26157727/The_practicality_and_relevance_of_second_language_critical_pedagogy. Acesso em: 20 fev. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Phil; CHIK, Alice. *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge, 2014.

BAZERMAN, Charles. Atos de Fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. Organização de Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnager. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 19-46.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos, e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 set. 2019.

BRASIL. *Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020*. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2020/lei-14040-18-agosto-2020-790546-publicacaooriginal-161318-pl.html>. Acesso em: 15 out. 2020.

BRITISH COUNCIL. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. São Paulo: Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRITO, Rute Moreira de; SCHMTIZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.

CAETANO, Érika Amâncio. *Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico*. 2017. 289 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CANAGARAJAH, Suresh. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CARDOSO, Deize Costa. *Letramento crítico e o livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita*. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/DAJR-8MLS45>. Acesso em: 14 out. 2020.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15605/9792>. Acesso em: 11 mar. 2020.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James. 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 fev. 2019.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. In: BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos, e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. Educação a Distância: mitos e verdades. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, p. 54-59, jan./fev. 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/EADmitosverdades.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

CROOKES, Graham. *The practicality and relevance of second language critical pedagogy. Values, philosophies, and beliefs in TESOL*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/26157727/The_practicality_and_relevance_of_second_language_critical_pedagogy. Acesso em: 20 fev. 2019.

CURY, Augusto. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIMENSTEIN, Gilberto. Professor nota zero. *Folha Online*, São Paulo, 8 fev. 2009. Pensata. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/gilbertodimenstein/ult508u500752.shtml>. Acesso em: 29 jan. 2020.

DUBOC, Ana Paula Martinez. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 209-229.

DUBOC, Ana Paula Martinez. SPEAK UP: A importância da educação crítica em tempos de pandemia. *APLIEPAR: monthly newsletter*, v. 1, n. 2, p. 4-6, 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=10219341688386451&set=pob.1038094748>. Acesso em: 15 out. 2020.

FORTUNATO, Íris Maria de Araújo. *O livro de inglês chegou à escola pública: e agora, professor?* 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15615/1/Isis%20Maria%20de%20Ara%C3%BAjo%20Fortunato.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20-%20como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HANCOCK, Dawson R.; ALGOZZINE, Bob. *Doing case study research: a practical guide for beginning researcher*. New York: Teachers College Press, 2006.
- HO, Belinda; RICHARDS, Jack C. Reflective thinking through journal writing. In: RICHARDS, Jack C. *Beyond training*. New York: Cambridge University Press, 1998. p. 153-170.
- HRASTINSKI, Stefan. *Participating in Synchronous Online Education*. 2007. 164 p. Thesis (PhD) – Department of Informatics, School of Economics and Management, Lund University, Lund, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242544867_Participating_in_Synchronous_Online_Education. Acesso em: 19 out. 2020.
- JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013.
- JORDÃO, Clarissa. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.
- LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, v. 16, n. 69, p. 3-9, 1996. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- LANKSHEAR, Colin; SNYDER, Ilana; GREEN, Bill. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000 apud MATTOS, Andréa Machado de Almeida. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 2011. 262 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011a.
- LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.
- LEFFA, Vilson J.; FREIRE, Maximina M. Educação sem distância. In: MAYRINK, Mônica Ferreira; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa (org.). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 13-38. Disponível em:

http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Edu_sem_distancia_Site.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUCENA, Maria Inêz Probst; NASCIMENTO, André Marques do. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 46-57, 2016. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1014/846>. Acesso em: 23 out. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 80.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visão êmica*. 2000. 160 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 2011. 262 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011a.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *Revista X*, v.1, n. 1 p. 33-47, 2011b. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2012/ingles_teses/almeidamattos.pdf. Acesso em: 11 mar. 2019.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Education for citizenship: introducing critical literacy in the EFL classroom. In: GILLIES, Robyn M. (ed.). *Pedagogy: new developments in the learning sciences*. New York: Nova Publishers, 2012. p. 191-212. Disponível em: https://www.academia.edu/1958315/Education_for_Citizenship_Introducing_Critical_Literacy_in_the_EFL_Classroom. Acesso em: 20 fev. 2019.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALERIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (org.). Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa.* Campinas: Pontes, 2011. p. 279-303. Disponível em:

https://www.academia.edu/3317776/O_Professor_de_Ingl%C3%AAs_e_os_Letramentos_no_S%C3%A9culo_21_m%C3%A9todo_ou_%C3%A9tica. Acesso em: 20 fev. 2019.

MICCOLI, Laura. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... *In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 171-184.

MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum (CBC): Língua Estrangeira – Ensino Fundamental e Médio.* Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>. Acesso em: 9 set. 2019.

MINAS GERAIS. *Currículo de Referência de Minas Gerais.* Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 9 set. 2019.

MINAS GERAIS. *Resolução nº 4310*, de 22 de abril de 2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2020. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N__4310.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.* Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas.* Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do *Google Forms* na pesquisa acadêmica. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 6, n. 12, p. 371-380, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 20 out. 2020.

NOVELLI, Pedro Geraldo. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 1, n. 1, p. 43-50, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/03.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

NUNAN, David. *Research methods in language teaching.* New York: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. *In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 67-78.

OLIVEIRA, Adelaide P. de; SILVA, Arisvaldo Benedito da. Abordagens alternativas no ensino de inglês. *In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 141-149.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public.* Geneva, 13 out. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public#:~:text=Maintain%20at%20least%20a%201,of%20being%20around%20other%20people>. Acesso em: 15 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19.* Geneva, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 1 set. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. *In: CONGRESSO DE ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 3., 2001, Belo Horizonte. Anais...* Belo Horizonte: [s.n.], 2001. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/virtual.htm>. Acesso em: 15 out. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Ilusão, aquisição ou participação. *In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-46.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; SENA, Antônio Eliseu Lemos Leal. Ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. *In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.

PEREIRA, Maria Nilva; RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na prática docente. *In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39-46.

PESSOA, Rosane Rocha; Marco Túlio de, URZÊDA-FREITAS. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 133-156, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n1/1984-6398-rbla-20158394.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 91-111, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15260>. Acesso em: 15 out. 2020.

RICHARDS, Jack C. *Beyond training.* New York: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1994.

SHAKESPEARE, William. *A Tempestade*. Disponível em: <<http://www.elivros-gratis.net/livros-gratis-william-shakespeare.asp>>. Acesso em: 19 out. 2019.

SHOR, Ira. What is Critical Literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, Vol. 1, Issue 4, Art. 2, 1999. Disponível em: <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SIQUEIRA, Sávio. O ensino de inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 93-110.

SILVA, Renato Caixeta da. *Livro Didático de inglês: que livro é este? Discursos de produtores e usuários*. Curitiba: Appris, 2016.

SOARES, Érika Amâncio Caetano. *O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão*. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

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

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 1994. p. 236-247.

STREET, Brian. Letramento e mudança social: a importância do contexto social no desenvolvimento de programas de letramento. In: STREET, Brian. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 43-61.

STREET, Brian; STREET, Joanna. Implicações dos novos estudos do letramento para a pedagogia. In: STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 145-155.

TILIO, Rogério. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997-1025, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop0712.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Nota técnica: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19*. São Paulo, abr. 2020. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/todos_pela_educacao/nota_tecnica_ensino_a_distancia_todospelaeducacao_covid19.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

VALÉRIO, Kátia Modesto; MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Critical literacy and the communicative approach: gaps and intersections. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 313-338, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v18n2/1984-6398-rbla-18-02-313.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2020.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIP, Joanna; GARCÍA, Ofélia. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX*, pp. 164-177, 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/75339069-Translinguagens-recomendacoes-para-educadores.html>. Acesso em: 23 out. 2020.

APÊNDICE 1A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras – FALE
Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PosLin

Montes Claros, ____ de _____ de 20__.

Prezado (a) Diretor (a),

Meu nome é Stefani Moreira Aquino Toledo, sou professora de inglês efetiva na rede pública estadual de Minas Gerais e estou atualmente cursando o Mestrado em Estudos Linguísticos (Área: Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-BH). Como mestranda, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como título “Leitura Como Letramento: Perspectivas Críticas para a Prática Docente em aulas de Inglês na Escola Pública”. A pesquisa é parte do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e objetiva investigar os possíveis impactos do Letramento Crítico na prática pedagógica de um (a) professor (a) de inglês durante suas aulas de leitura em inglês, no ensino médio, em uma escola pública de uma cidade no Norte de Minas Gerais.

Por causa da pandemia do COVID-19, que levou à suspensão das aulas presenciais, a pesquisa contará, nesta ordem, com: questionário semiestruturado sobre a formação e atuação profissional do (a) professor (a) de inglês; questionários e possível entrevista oral gravada sobre as atividades não presenciais realizadas durante o período de suspensão das aulas; aplicação da atividade de intervenção de leitura pelo ambiente virtual utilizado; e entrevista oral final com a (o) professor (a). Além disso, contará também com a participação dos estudantes por meio da realização da atividade de intervenção e de respostas a dois questionários, antes e após a aplicação da atividade.

Pretende-se elaborar a atividade de intervenção à luz da teoria de Letramento Crítico, com a colaboração entre pesquisadora e professor (a), conforme o planejamento das atividades não presenciais em curso. Após a aplicação da atividade de intervenção, pretende-se realizar uma entrevista oral, considerando o período de distanciamento social, pelo ambiente virtual que melhor se apresente tanto para a pesquisadora quanto para o (a) professor (a), a fim de discutir com mais detalhes os possíveis impactos da leitura como letramento crítico na prática pedagógica do (a) professor (a) participante percebidos antes, durante e após a aplicação da atividade de intervenção.

Para isso, gostaria muito de contar com a sua autorização para, junto com a autorização do (a) professor (a) de sua escola, desenvolver essa investigação que muito acrescentará às pesquisas na área e contribuirá para a produção de conhecimento sobre uma realidade pouco pesquisada e de significativa relevância social tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade escolar em geral.

Acrescento que a pesquisa em questão já foi aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela UFMG e encontra-se em período de envio para o Comitê de Ética da referida universidade.

Caso julgue necessário ter mais esclarecimentos, antes, durante ou após a pesquisa, por favor, entre em contato no telefone (38) 99823.7949 (dias úteis) ou através do e-mail stefani_toledo@hotmail.com. Estou à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que porventura surgirem e, desde já, agradeço a sua colaboração!

Atenciosamente,
Stefani Moreira Aquino Toledo
Professora Especialista de Inglês – MaSP: 14470215
Mestranda em Estudos Linguísticos – POSLIN/FALE/UFMG

Declaração de Consentimento

Declaro que fui informado sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa "Leitura Como Letramento: Perspectivas Críticas para a Prática Docente em aulas de Inglês na Escola Pública", desenvolvida pela mestranda em Estudos Linguísticos pela UFMG/BH Stefani Moreira Aquino Toledo, e que recebi os esclarecimentos necessários sobre o referido estudo. Autorizo a realização da citada pesquisa na escola que administro.

_____, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Diretor (a)

APÊNDICE 1B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORA PARTICIPANTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a),

Meu nome é Stefani Moreira Aquino Toledo, sou professora de língua inglesa efetiva na rede pública estadual de Minas Gerais e estou atualmente cursando o Mestrado em Estudos Linguísticos (Área: Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/BH). Como mestranda, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como título “Leitura Como Letramento: Perspectivas Críticas para a Prática Docente em aulas de Inglês na Escola Pública”. A pesquisa é parte do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e objetiva investigar os possíveis impactos do Letramento Crítico na prática pedagógica de um (a) professor (a) de inglês durante suas aulas de leitura em inglês, no ensino médio, em uma escola pública de uma cidade no Norte de Minas Gerais.

Por causa da pandemia do COVID-19, que levou à suspensão das aulas presenciais, a pesquisa contará, nesta ordem, com: questionário semiestruturado sobre sua formação e atuação profissional; questionários e possível entrevista oral sobre as atividades de leitura durante as aulas presenciais e as atividades não presenciais realizadas durante o período de suspensão das aulas; aplicação de uma atividade de intervenção de leitura pelo ambiente virtual utilizado; e entrevista oral final com a (o) professor (a). Além disso, contará também com a participação dos estudantes por meio da realização da atividade de intervenção e de respostas a dois questionários, antes e após a aplicação da atividade.

Pretende-se elaborar a atividade de intervenção à luz da teoria de Letramento Crítico, com a colaboração entre pesquisadora e professor (a), conforme o planejamento das atividades não presenciais em curso. Após a aplicação da atividade de intervenção, pretende-se realizar uma entrevista oral, considerando o período de distanciamento social, pelo ambiente virtual que melhor se apresente tanto para a pesquisadora quanto para o (a) professor (a), a fim de discutir com mais detalhes os possíveis impactos da leitura como letramento crítico na prática pedagógica do (a) professor (a) participante percebidos antes, durante e após a aplicação da atividade de intervenção.

Para isso, gostaria muito de contar com a sua autorização e colaboração em ser o (a) professor (a) participante para desenvolver essa investigação, que muito contribuirá para a produção de conhecimento sobre uma realidade pouco pesquisada e de significativa relevância social tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade escolar em geral da cidade de Montes Claros.

Atribuo garantias sobre concordância em participar da pesquisa e sobre o direito de dela desistir se for de vontade própria. Também lhe é assegurado o direito de que seja mantido o anonimato da identidade de sua participação e de que a divulgação dos dados coletados seja feita apenas para fins acadêmicos.

Ressalta-se que não há critérios pré-definidos de suspensão da pesquisa, pois não há, durante o processo de coleta de dados, nenhum risco ou prejuízo para a pesquisadora. Reserva-se, ainda, o direito de recusa por parte do pesquisado, caso não queira colaborar com esta proposta de pesquisa. Todas as vias deste documento deverão ser assinadas pelo participante e ficarão disponíveis para que o mesmo possa consultá-la sempre que desejar.

Cabe informar, também, que não há previsão de qualquer tipo de ressarcimento ou indenização, haja vista as especificidades deste trabalho. Mas toda atenção será dada a medidas de proteção que visem à confidencialidade das informações obtidas.

Acrescento que a pesquisa em questão já foi aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela UFMG e encontra-se em período de envio para o Comitê de Ética da referida universidade. Em caso de dúvida sobre alguma questão ética, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP, da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo endereço Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa

II, 2º andar, sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, Brasil, 31270-901; pelo telefone (31) 3409-4591, ou ainda, pelo e-mail: coep@proq.ufmg.br. O COEP é o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade.

Caso julgue necessário ter mais esclarecimentos, antes, durante ou após a investigação, por favor, entre em contato no telefone (38) 998237949 ou através do e-mail stefani_toledo@hotmail.com. Estou à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que porventura surgirem e, desde já, agradeço a sua colaboração!

Atenciosamente,

Stefani Moreira Aquino Toledo
Professora de Inglês – MASP: 14470215
Mestranda em Estudos Linguísticos – POSLIN/FALE/UFMG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi a finalidade da pesquisa e a qual procedimento serai submetida. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado e que não serei remunerado em espécie por participar do estudo. Assim, concordo em participar dessa pesquisa.

Montes Claros, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de identidade

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado (a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa “Leitura Como Letramento: Perspectivas Críticas para a Prática Docente em aulas de Inglês na Escola Pública”, desenvolvida pela mestranda em Estudos Linguísticos pela UFMG/BH Stefani Moreira Aquino Toledo, e que recebi os esclarecimentos necessários sobre o referido estudo. Aceito, de livre e espontânea vontade, realizar a pesquisa conforme os passos indicados. Dou o meu consentimento para que os resultados sejam devidamente utilizados no corpo do estudo e para posterior publicação dos resultados finais.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Professor (a)

APÊNDICE 1C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para pais ou responsáveis de alunos com idade entre 14 e 17 anos, ensino médio)

Título da pesquisa de mestrado: "Leitura Como Letramento: Perspectivas Críticas para a Prática Docente em salas de Inglês na Escola Pública".

Pesquisadora responsável: Professora e Mestranda Stefani Moreira Aquino Toledo.

Senhores pais ou responsáveis,

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) em pesquisa de Mestrado, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-BH), que tem como objetivo investigar os possíveis impactos do Letramento Crítico na prática pedagógica de um (a) professor (a) de inglês durante suas aulas de leitura em inglês, no ensino médio, em uma escola pública de uma cidade no Norte de Minas Gerais. Além disso, a pesquisa também busca compreender o ponto de vista do estudante sobre uma atividade elaborada e proposta pelo (a) professor (a) para entender esses possíveis efeitos.

Para que a pesquisa possa ser desenvolvida, pedimos a sua autorização de seu (sua) filho (a) para:

- responder a um questionário sobre a sua experiência durante as atividades não presenciais em sua escola até o momento;
- realizar uma atividade de leitura em inglês a ser proposta pela sua professora de inglês no mês de setembro; e
- responder a um segundo questionário sobre a atividade de leitura da pesquisa proposta.

Esclareço que:

- 1) Como voluntário (a) dessa pesquisa, você e seu (sua) filho (a) podem fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e todas as dúvidas serão respondidas;
- 2) A realização da atividade de leitura em inglês de seu (sua) filho (a) é confidencial. Apenas eu, como pesquisadora responsável, terei acesso à presença deles nas aulas. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas a pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação de seu (sua) filho (a) será revelada;
- 3) Ao solicitar o seu consentimento, comprometo-me a zelar para que a pesquisa não prejudique nem interfira de forma indesejada no andamento normal de seu (sua) filho (a) nas demais atividades de inglês, garantindo o mínimo de eventuais danos e riscos que a pesquisa possa gerar;
- 4) Não haverá pagamento de qualquer espécie pela participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa;
- 5) Caso se interessarem, os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais em Língua Inglesa.

Caso concorde com a participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa, venho pedir, também, a autorização para manter as suas atividades realizadas em um banco de dados para outras pesquisas educacionais a serem eventualmente realizadas no futuro. Os compromissos assumidos permanecerão válidos para esse banco de dados, em arquivos digitais. O comitê de ética na pesquisa será comunicado de qualquer nova pesquisa a ser realizada analisando essas mesmas atividades realizadas. Caso não concorde com a manutenção dos dados gerados pela pesquisa, eu me comprometo a destruí-los tão logo a pesquisa termine.

Atrocanto que a pesquisa em questão já foi aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela UFMG e encontra-se em período de envio para o Comitê de Ética da referida universidade. Em caso de dúvida, os senhores podem entrar em contato através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pode ser feito pelo telefone (31)3409-4392 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270-901. E-mail: coep@ppq.ufmg. Horário de atendimento: de 9 às 11h e de 14 às 16h.

Desde já, agradeço a sua colaboração.
Atenciosamente,

Assinatura da pesquisadora responsável
Prof. Stefani Moreira Aquino Toledo
E-mail: stefani_toledo@hotmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
FALE/UFMG-BH
Telefone: (38)998237949
Monte: Claros - MG

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA DO (A) FILHO (A) EM PESQUISA
 "Leitura Como Letramento: Perspectivas Críticas para a Prática Docente em aulas de Inglês na Escola Pública".

Eu li e entendi as informações e os detalhes descritos neste documento. / Entendo que eu sou livre para autorizar ou não a participação voluntária do (a) meu (minha) filho (a) na pesquisa e entendo que meu (minha) filho (a) pode deixar de participar a qualquer momento. / Eu, voluntariamente, aceito a participação do (a) meu (minha) filho (a) na pesquisa para responder aos questionários e realizar a atividade de leitura em inglês proposta para a pesquisa. / Eu dou meu consentimento para que as respostas aos questionários e a atividade de leitura em inglês de meu (minha) filho (a) sejam utilizadas para esta pesquisa e futura publicação de seus resultados.

Nome legível do responsável pelo (a) aluno (a):

Assinatura do responsável pelo (a) aluno (a):

Data: ____ de _____ de 20__.

Eu li e entendi as informações e os detalhes descritos neste documento. / Entendo que eu sou livre para autorizar ou não a utilização de minha atividade de leitura para a pesquisa bem como as informações que informarei nos dois questionários e entendo que posso deixar de participar a qualquer momento. / Eu, voluntariamente, concordo em responder aos questionários e realizar a atividade de leitura em inglês proposta para a pesquisa. / Eu dou meu consentimento para que as minhas respostas aos questionários e a minha atividade sejam utilizadas para esta pesquisa e futura publicação de seus resultados.

Nome legível do (a) aluno (a):

Data: ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) aluno (a):

Data: ____ de _____ de 20__.

Eu, Stefani Moreira Aquino Toledo, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura da pesquisadora:

Data: ____ de _____ de 20__.

APÊNDICE 2A – QUESTIONÁRIO INICIAL PARA PROFESSORA PARTICIPANTE

QUESTIONÁRIO INICIAL

I – IDENTIFICAÇÃO

Dados do (a) Professor (a)

1. Nome fictício:
2. Tempo de atuação como professor na Educação Básica: ____ ano(s) e ____ mês/ meses.
3. Você já atuou no:

() Ensino Fundamental – Anos finais () Ensino Médio
4. Você está atuando no:

() Ensino Fundamental – Anos finais () Ensino Médio
5. Formação em Inglês:

Graduação em _____

Especialização em _____

Mestrado em _____

Doutorado em _____
6. Você se mantém atualizado na língua inglesa?

() sim () não Se sim, de que forma?
7. Qual a importância dessa atualização na sua profissão? Explique.

II – ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

- 1- Qual é a carga horária de aulas de inglês em cada turma?
- 2- Você adota alguma divisão de atividades/temas/conteúdos nas suas aulas de inglês em uma mesma turma? Se sim, como? Se não, por quê?
- 3- Quão importante você considera o trabalho com a habilidade de leitura nas aulas de inglês? Explique.
- 4- Qual é a carga horária que você destina para o trabalho com a leitura em inglês em uma mesma turma?
- 5- A sua instituição adota livro didático? Você gosta de usá-lo nas suas aulas de leitura? De que forma? Se não, por quê? Você utiliza outras atividades de leitura para a sala de aula? Quais?
- 6- Que outros tipos de recursos didáticos você utiliza para o trabalho com a leitura na sala (dicionários impressos e online, aplicativos de dicionários *offline*, fotocópias, diferentes livros didáticos, etc.)? Por que os utiliza?
- 7- Qual a sua concepção de leitura em inglês na sala de aula da escola pública? Ela se baseia em alguma teoria na área ou em alguma orientação oficial dos órgãos da educação? Se sim, quais e por quê? Se não, em que ela se baseia?
- 8- Quando você prepara uma aula de leitura em inglês, o que leva em consideração (escolha de gênero textual, autenticidade do texto, leitura oral ou silenciosa na sala, uso de tradução, atividades para serem desenvolvidas, etc.)? Por quais motivos?
- 9- De que forma você introduz o trabalho com a leitura em inglês para os alunos?

- 10- Que estratégias você utiliza durante o trabalho de leitura em inglês dentro da sala? Por que as utiliza?
- 11- Você costuma realizar algum trabalho final com a leitura ainda na sala? Se sim, que tipo de trabalho? Se não, por quê?
- 12- Você acha que a sua carga horária para as aulas de leitura é suficiente? Se sim, por quê? Se não, como gostaria que fosse?
- 13- Que dificuldades você encontra ao trabalhar a leitura em inglês com os alunos? Quais são as principais?
- 14- Você busca alternativas para minimizar essas dificuldades? Se sim, quais? Se não, por quê?

III – SOBRE A PERSPECTIVA CRÍTICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

- 1 - Você já ouviu falar de Letramento Crítico? Se sim, o que sabe sobre isso? Se não, o que entende por crítico?
- 2 - Você considera importante para o professor apresentar uma postura crítica em suas aulas? Por quê (não)?
- 3 - Em sua aula de língua inglesa, o crítico está presente? Em que momento (s)? Exemplifique.
- 4 - Quais estratégias ou recursos você utiliza para trazer o crítico para suas aulas de leitura em inglês?
- 5 - Você conhece as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, mais conhecidas por OCEM (2006)? Se não, quais documentos conhece que você acha que orientam para uma formação cidadã e crítica do aluno? Fale um pouco sobre ele.
- 6 - Nas OCEM (BRASIL, 2006), existe uma diferenciação entre leitura crítica e letramento crítico. Enquanto a leitura crítica se refere a “perguntas que orientam os alunos a notar a forma e a função dos anúncios publicitários”, por exemplo, e incentivar os alunos “a investigar e a criticar os motivos do(s) autor(es) do texto” (BRASIL, 2006, p. 115), o letramento crítico “procura levar os alunos a construir sentidos a partir do que lêem [sic], em vez de extrair o sentido do texto, pois não entende que os sentidos já estejam dados no texto, à espera da compreensão” (BRASIL, 2006, p. 115-116). Pensando nessa diferenciação, como você vê suas aulas de leitura em inglês: voltadas para uma leitura crítica ou para um trabalho de letramento crítico? Por quê? Exemplifique. Caso necessite, consulte a seção de Conhecimentos de Línguas Estrangeiras no link para as OCEM (BRASIL, 2006): http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.
- 7 - Você acredita ser satisfatório o trabalho que faz com a leitura em inglês para a formação crítica de seus alunos? Se sim, de que forma? Se não, o que falta para ele ser?
- 8 - Se pudesse pensar em formação continuada, gostaria de saber mais sobre o letramento crítico para o ensino de inglês nas escolas públicas? Por quê (não)?
- 9 - Considerando todas as questões discutidas, ou mesmo outras situações não abordadas, você tem alguma observação? Salientamos que suas observações são de grande importância para esta pesquisa.

Agradecemos imensamente a sua colaboração!

APÊNDICE 2B – QUESTIONÁRIO SOBRE ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO PARA ESTUDANTES

QUESTIONÁRIO PARA OS (AS) ESTUDANTES APÓS A ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO DE LEITURA EM INGLÊS

Prezado (a) estudante,

Estamos agora na última etapa de sua participação na pesquisa de mestrado que tem como título “Leitura Como Letramento: Perspectivas Críticas para a Prática Docente em aulas de Inglês na Escola Pública”.

Neste questionário, você nos contará um pouco sobre a sua experiência sobre as atividades não presenciais desenvolvidas em sua escola neste período de pandemia da COVID-19, quando as aulas presenciais estão suspensas, e sobre a atividade de intervenção de leitura em inglês que você acabou de realizar.

Qualquer dúvida, estamos à disposição!

Desde já, agradecemos pela colaboração!

Mestranda: Stefani Moreira Aquino Toledo
E-mail: stefani_toledo@hotmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
FALEU/FMG/BH
Telefone: (38) 998237949
Montes Claros - MG

1. Sobre a relação entre você e a língua inglesa: Desde quando você estuda inglês na escola pública? Como você estabelece contato com a língua inglesa (aulas na escola, música, filmes, cursos de inglês, jogos, livros, sites da internet, etc.)?

2. Sobre a língua inglesa em sua vida: Considerando todo o tempo que você vem estudando inglês na escola pública, você consegue perceber alguma transformação que as aulas de inglês causaram na sua formação que poderá ser útil na sua vida após o fim do ensino médio? Se sim, qual (is)? Se não, de que forma esperava que as aulas de língua inglesa transformassem a sua vida?

3. Sobre o momento de agora: Por causa da pandemia, você está realizando atividades não presenciais de inglês. Essa experiência tem sido positiva ou negativa? Por quê?

4. Sobre as atividades de leitura anteriores à atividade de intervenção de leitura em inglês: Pense agora nas atividades de leitura em inglês que desenvolveu (considere as atividades das aulas presenciais e do material dos PETs). Quais são as semelhanças e/ou diferenças entre essas atividades e a atividade de intervenção que acabou de realizar? Se possível, fale um pouco de sua experiência com as atividades de leitura em inglês nas aulas presenciais, como estão sendo agora com os PETs e como foi com a atividade de intervenção que acabou de realizar.

5. Sobre a atividade de intervenção de leitura em inglês que acabou de realizar: Quais foram os pontos positivos e negativos da atividade? O tema abordado (o retorno do uso de sacolas descartáveis durante a pandemia da COVID-19) foi relevante para sua vida? Por que (não)? Explique.

6. Sobre a atividade de intervenção de leitura em inglês que acabou de realizar: Após a leitura do texto, você passou a adotar alguma atitude ou pensamento diferente em seu dia a dia sobre o assunto abordado? Se sim, o que mudou? Se não, como você considera que esse tipo de mudança poderia acontecer a partir da leitura de um texto em inglês?

7. Sobre a atividade de intervenção de leitura em inglês que acabou de realizar: Durante a atividade, você pôde interagir com a fala de sua própria professora (destacada na seção *Teacher speaking*, em amarelo), como se estivesse realizando a discussão do tema em sala de aula. Essa interação foi significativa para a realização da atividade de intervenção? Por que (não)?

8. Sobre a atividade de intervenção de leitura em inglês que acabou de realizar: Ao final da atividade, você foi convidado (a) a desenvolver um *poster* para uma campanha de descarte consciente de materiais descartáveis durante a pandemia da COVID-19. Esse trabalho final foi significativo para você? Se sim, de que forma esse trabalho final contribuiu para a sua vida? Se não, por quê?

9. Sobre a atividade de intervenção de leitura em inglês que acabou de realizar: Após a realização da atividade, você sentiu que aprendeu mais do que aspectos da língua inglesa? Se sim, o que aprendeu da língua inglesa e o que mais foi possível aprender? Se não, o que você aprendeu da língua inglesa?

10. Você tem alguma observação que gostaria de compartilhar sobre a atividade de intervenção de leitura em inglês? Sinta-se à vontade para descrever o (s) ponto (s) que não foram abordados nas questões anteriores.

Obrigada pela participação!

APÊNDICE 2C – ROTEIRO PARA DIÁRIOS REFLEXIVOS DA PROFESSORA PARTICIPANTE

DIÁRIO REFLEXIVO SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA EM INGLÊS DURANTE AS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS		
Semana 2		
Nome fictício da professora: ANA		
Ano observado:	Numero de alunos participantes nas atividades:	Data da realização da atividade:
Tema da atividade de leitura da Semana:		
<p>Para escrever sua narrativa semanal, considere os seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais são as atividades presentes na semana e a partir de quais ferramentas foram desenvolvidas (leitura, escrita, escuta, fala, gramática, vocabulário, etc.); - O que foi abordado nas atividades de leitura (pré-leitura, leitura, pós-leitura, leitura crítica, letramento crítico, estratégias de leitura, estudo de vocabulário, estudo de gramática, estudo do gênero textual, etc.); - Que gênero textual foi trazido nas atividades de leitura e qual foi o trabalho feito com ele; - Como a atividade foi conduzida por você e qual foi a reação dos alunos a essa condução (participação); - Que discussão foi proposta por você ou pela própria atividade (se não tiver sido proposta, explicar o motivo); - Que atividade foi proposta para o trabalho final com a atividade de leitura (ação concreta proposta para transformação da realidade do aluno a partir da discussão realizada na leitura; especificar se foi proposta pela professora ou pela própria atividade; se não houver o trabalho final, explicar o (s) motivo (s); exemplo de ação concreta: criação de informativo, cartaz para campanha de conscientização e divulgação na comunidade, criação e publicação de rede virtual para campanhas, etc.); - Demais observações sobre a realização de atividades de leitura em inglês durante o período de atividades não presenciais: 		

APÊNDICE 2D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA PARTICIPANTE SOBRE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS NA PANDEMIA

ENTREVISTA COM A PROFESSORA SOBRE AS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS DE INGLÊS DURANTE A PANDEMIA

Boa tarde, professora Ana!

Infelizmente, por causa da pandemia, as aulas foram suspensas e logo depois foram iniciadas as atividades não presenciais com a utilização de ferramentas virtuais.

Nesta entrevista, gostaríamos de ouvir um pouco sobre a sua experiência como professora de língua inglesa nesse período de atividades não presenciais proposto para as escolas públicas estaduais.

Para esta pesquisa, estamos considerando as turmas do 3º ano.

Então, nossa entrevista se dirige a realização das atividades não presenciais que estão acontecendo em turmas desse ano.

1. Para começarmos, como tem sido a sua experiência como professora de forma geral quanto a essa nova dinâmica de ensino na escola pública estadual? Positiva ou negativa? Por quê?
2. De que forma você tem estabelecido contato com seus alunos para discutir as atividades não presenciais de inglês? E como está sendo o contato com os alunos que não estão tendo acesso à internet?
3. Esse contato tem sido suficiente para você estabelecer a mesma relação entre eles e a língua inglesa como antes nas aulas presenciais? Por que (não)?
4. Que tipo de material de inglês está sendo usado para compartilhar as atividades com os alunos (atividades avulsas, de apostilas, de livro didático, etc.)? Conte-nos um pouco sobre essa experiência.
5. Que tipo de atividades são abordadas no material (atividades de *reading*, *writing*, *listening*, *speaking*, gramática, vocabulário)? Fale um pouco da dinâmica dessas atividades não presenciais de inglês neste período de pandemia.
6. Como você compara essas atividades não presenciais de inglês em relação àquelas que eram propostas presencialmente na sala de aula? Em que elas se assemelham ou se diferenciam?
7. Agora pensando sobre as atividades não presenciais de leitura em inglês, o que essas atividades abordam quanto aos textos (estudo de diferentes gêneros textuais, leitura crítica, letramento crítico, estratégias de leitura, gramática, vocabulário, etc.)?
8. Como você tem trabalhado as atividades de leitura com seus alunos? Qual a sua participação na condução dessas atividades de leitura?
9. Discussão sobre os temas dos textos.
10. Sobre os textos das atividades não presenciais de leitura, você acredita que estão contribuindo para a formação do aluno leitor e cidadão da maneira como os temas estão sendo abordados nas atividades? Por que (não)?

11. Algum trabalho final está sendo proposto para o aluno agir em sua comunidade de forma remota, por exemplo, considerando a atual orientação de distanciamento social? Se sim, o quê? Se não, o que poderia ter sido proposto considerando as atividades das últimas duas semanas?

12. Qual tem sido o retorno de seus alunos na devolução das atividades não presenciais de inglês? Estão participando? Suas respostas demonstram algum posicionamento crítico e consciente em relação aos temas propostos nas atividades de leitura?

13. Você tem alguma observação que gostaria de compartilhar sobre as atividades não presenciais de inglês? Sinta-se à vontade para descrever todas as suas impressões que não foram abordadas nas questões anteriores.

Muito obrigada, professora, pela sua participação!

APÊNDICE 2E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA ORAL FINAL (PARTE 1)

ENTREVISTA ORAL FINAL SOBRE A ELABORAÇÃO DA ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO DE LEITURA EM INGLÊS - PARTE 1

Boa tarde, professora Ana!

Desde já, gostaria de agradecê-la, mais uma vez, pela grande participação nesta pesquisa! Muito obrigada por toda colaboração em todos os momentos desta investigação!

Hoje vamos conversar um pouco sobre a elaboração da atividade de intervenção de leitura em inglês pela perspectiva crítica.

Para começar, gostaria que você descrevesse a atividade de intervenção que foi elaborada: qual e o porquê do tema, os tipos de questões abordadas, a disposição das questões na atividade, as estratégias utilizadas, o material utilizado (livro didático), etc.

1. Para começar, você tem trabalhado com o material disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação. Escolhendo uma atividade desse material, quais são as semelhanças e diferenças entre essa atividade de leitura proposta por esse material e a atividade de intervenção de leitura elaborada?

2. Considerando as atividades de leitura que desenvolveu como atividade complementar (em português) nesse período de atividades não presenciais, como você as compara com a atividade de intervenção e com as atividades em sala de aula (seguir o LD, questões em inglês)? Quais são as semelhanças e diferenças?

3. Agora pensando apenas na atividade de intervenção de leitura. Sobre a disposição da atividade de intervenção, dos enunciados das questões (em português e inglês) e das divisões das seções (pre, during and after), o que foi positivo e negativo para o trabalho com a leitura em inglês? Por quê?

4. Você acha que o tema abordado pelo texto (o retorno do uso de sacolas descartáveis durante a pandemia da COVID-19) é relevante para a vida do estudante? Por que (não)? Explique essa escolha. Você acredita que é possível levar o estudante a adotar alguma atitude ou pensamento diferente em seu dia a dia sobre o assunto abordado? Se sim, por quê? Se não, como você considera que esse tipo de mudança poderia acontecer a partir da leitura de um texto em inglês?

5. Sobre o texto da atividade de intervenção, qual a importância de se trabalhar o gênero escolhido (uma matéria jornalística) para a vida do aluno? Você considera importante trabalhar variados gêneros textuais nas aulas de inglês? Por que (não)? Qual a importância do uso de textos autênticos para se trabalhar a leitura em inglês? Que tipo de texto você costuma utilizar em suas aulas de leitura? Por quê?

6. Durante a atividade, os estudantes têm a chance de interagir com a sua fala (destacada na seção *Teacher speaking*, em amarelo), como se estivessem realizando a discussão do tema em sala de aula. Você acha que esse modelo de interação representou o tipo de discussão que aconteceria em sala de aula? Se sim, por quê? Se não, quais são as semelhanças e diferenças entre a interação sugerida na atividade, que considerou o período de suspensão das aulas presenciais, e a interação que aconteceria em sala de aula?

7. Ao final da atividade, os estudantes são convidados a desenvolver um *poster* para uma campanha de descarte consciente de materiais descartáveis durante a pandemia da COVID-19. Você acha que esse tipo de trabalho final é significativo para os estudantes? Se sim, de que forma você entende que esse tipo de trabalho final poderia contribuir para a vida deles? Se não, por quê? Você realiza esse tipo de trabalho em sala de aula? Por que (não)? Se não, pensa em desenvolver? Se sim, por qual motivo?

8. Na elaboração, o livro didático também foi utilizado na atividade de intervenção de leitura. Como você acredita que o livro didático pode ajudar o professor na construção desse tipo de atividade de leitura com uma perspectiva crítica? Por quê?

9. Com a elaboração desse tipo de atividade, você sentiu que poderia ensinar aos alunos mais do que aspectos linguísticos da língua inglesa? Se sim, o que mais seria possível ensinar com essa atividade de intervenção? Se não, por quê?

10. Considerando as atividades de leitura em inglês no estilo da atividade de intervenção, com uma perspectiva mais crítica, você acredita que os estudantes podem ser levados a transformações concretas em sua vida fora da sala de aula? Se sim, que tipo de transformação? Se não, de que forma esperava que esse tipo de atividade de intervenção de leitura em língua inglesa pudesse transformar a vida dos estudantes?

11. Você tem alguma observação que gostaria de compartilhar sobre a atividade de intervenção de leitura em inglês que foi elaborada em parceria com a pesquisadora? Sinta-se à vontade para descrever o (s) ponto (s) que não foram abordados nas questões anteriores.

Muito obrigada!

APÊNDICE 2F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA ORAL FINAL (PARTE 2)

ENTREVISTA ORAL FINAL SOBRE A APLICAÇÃO DA ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO DE LEITURA EM INGLÊS - PARTE 2

Boa tarde, professora Ana!

Desde já, gostaria de agradecê-la, mais uma vez, pela grande participação! Muito obrigada por toda colaboração em todos os momentos desta pesquisa!

Hoje vamos conversar um pouco sobre a possibilidade de aplicação da atividade nesse período de atividades não presenciais e nas aulas presenciais.

1. Fizemos a aplicação dessa atividade de intervenção para os alunos do 3º ano do Ensino Médio, ainda durante este período das atividades não presenciais, pela divulgação por meio de e-mail e outras plataformas como o Google Classroom. Considerando a atividade de intervenção realizada por aqueles alunos que fizeram a devolução, como você avalia a reação e interação dos alunos com a atividade (tema, texto, *Teacher Speaking*, questões de interpretação, sobre o gênero textual, questões mais críticas, criação do pôster)? O que você acha que funcionou ou não? Por quê?

2. Você devolveu para os alunos um feedback sobre a atividade de intervenção realizada por eles. O que foi preciso destacar no feedback de forma que o aluno fosse levado a ser um aluno-leitor-cidadão? O que pode ter influenciado o aluno para o desenvolvimento (ou não) dessa postura mais crítica? Por quê?

3. Infelizmente, por causa do período em que as escolas estaduais se encontram, houve uma baixa adesão dos alunos para a realização da atividade de intervenção. Qual você acha que pode ter sido a causa da pouca participação dos alunos nas atividades? O que poderia ter sido feito de diferente? Como seria a participação deles se a atividade fosse aplicada em sala de aula? Por quê?

4. Considerando a atividade de intervenção de leitura em inglês desenvolvida, você acredita que sua aplicação em sala de aula seria possível? Por que (não)? Quais seriam os pontos positivos e negativos dessa atividade de intervenção se fosse aplicada em sala de aula (considerando o trabalho com a língua inglesa, os textos trabalhados, as atividades propostas)? Os alunos apresentariam as mesmas dificuldades que apresentaram na atividade online? Por que (não)? Como seria a reação dos alunos quanto à proposta para o trabalho final com a leitura (criação e compartilhamento de pôster de uma campanha virtual de conscientização)?

5. Como você acha que a atividade de intervenção de leitura em inglês pela perspectiva crítica influenciou ou tem influenciado a sua prática pedagógica? O que você acha que esse tipo de atividade pode representar para a formação de seus alunos como aluno-leitor-cidadão? Por quê?

6. Quais seriam as possibilidades e limitações em sua prática pedagógica para a aplicação desse tipo de atividade de leitura em inglês voltada para uma perspectiva crítica? Quais seriam as semelhanças e diferenças entre a aplicação desta atividade de intervenção e a de uma atividade que você havia aplicado anteriormente?

7. Você acha que é possível abordar o conteúdo programado para as aulas de leitura de inglês (como estratégias de leitura, compreensão geral e específica do texto, etc.) dentro dessa

perspectiva crítica? E seria possível abordar essa perspectiva em outros momentos da aula como nas aulas de escrita, escuta, fala, gramática, etc.?

8. Na sua opinião, o livro didático adotado pela sua escola te ajudaria a ensinar inglês por essa perspectiva crítica? De que forma? Você já havia percebido essa abordagem crítica nas atividades do livro didático que aplicava? Como era feita a abordagem? Você realizava as atividades propostas com esse viés? Por que (não)?

9. Você acha que é possível manter essa perspectiva crítica, propondo discussões e práticas que levem o aluno a ser um aluno-leitor-cidadão, e ainda trabalhar com a língua inglesa em sala, tanto de sua parte quanto da parte dos alunos, sem que o português domine as discussões e a língua inglesa fique de lado (considere o que foi feito na seção *Teacher speaking*)? Por que (não)? Como os alunos reagiriam a isso?

10. Pensando agora na pesquisa como um todo, qual foi a sua motivação para a sua participação? Por quê? O que essa pesquisa representou em sua prática pedagógica? Quais foram os pontos positivos e negativos? O que esperava?

11. Para finalizar, você tem alguma observação que gostaria de compartilhar sobre essa possível aplicação da atividade de intervenção de leitura em inglês? Sinta-se à vontade para descrever o (s) ponto (s) que não foram abordados nas questões anteriores.

Muito obrigada!

APÊNDICE 2G – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO (VERSÃO FINAL)

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO DE LEITURA EM INGLÊS COMO LETRAMENTO

Theme: ENVIRONMENT DURING COVID-19 PANDEMIC

Objective: Learn how to read a text critically and be an online active citizen during a pandemic



Teacher speaking: Hello, students! Welcome to this online activity! Você está convidado a ser um aluno-leitor-cidadão, que, a partir da leitura em *English*, será capaz de transformar a sua própria *reality* com a construção de novos sentidos! Ao longo desta *activity*, você poderá interagir comigo, como se estivéssemos *in the classroom*! Caso necessite, utilize o *dictionary* impresso ou acesse, se possível, o online <https://pt.bab.la/dicionario/>. *Get in contact* comigo pela plataforma do *Google Classroom*! Preste bastante atenção nas palavras cognatas, aquelas que se parecem com o *Portuguese*! Nossa atividade trabalha com um tema muito importante para todos nós: *environment* em tempos de COVID-19. Para iniciarmos, vamos fazer uma *pre-reading activity* antes de lermos o nosso *text*!

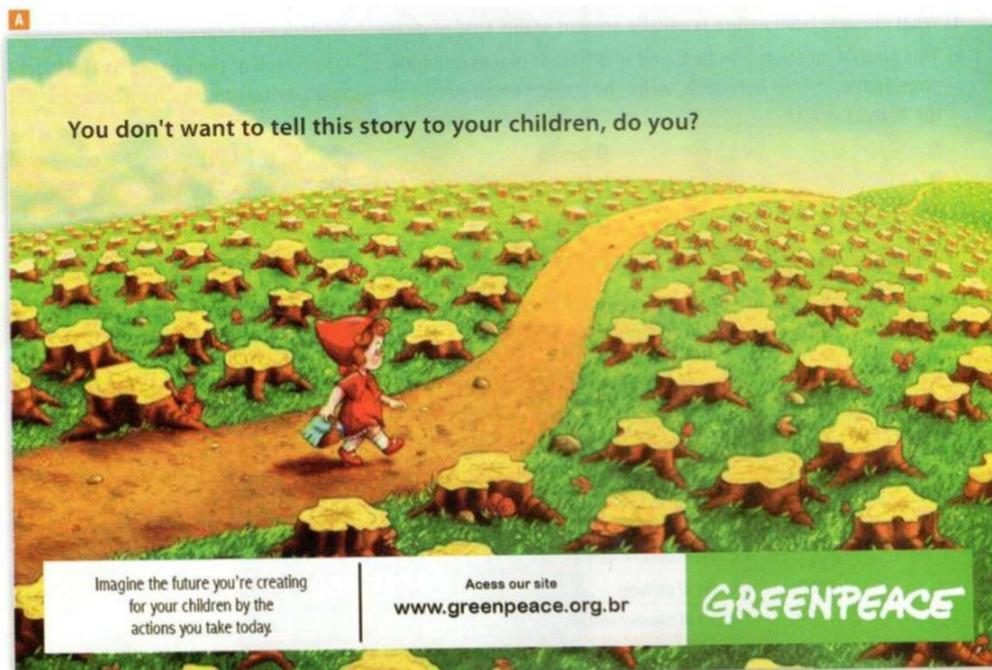
BEFORE YOU READ

As *images* também podem ser lidas. Para isso, *observe* como seus *structural elements* (linhas, cores, luz, formas, movimento, etc.) são organizados para produzir sentido e descubra as *relations* da *image* com o mundo. Responda em *English* ou *Portuguese*!

- a) Dê uma olhada no *poster* da *campaign* abaixo. Quem *promoted* this *campaign*?

- b) Alguns *environmental problems* são derramamento de óleo, *pollution*, *irresponsible consumerism*, desmatamento, *animal testing*, e aquecimento global. Quais *problems* são denunciados em cada *campaign*?

Dica da Teacher: Antes dessa atividade você já tinha ouvido falar no Greenpeace? Onde? Clique nos *links* e conheça mais sobre essa ONG: <https://www.greenpeace.org/brasil/> e <https://www.greenpeace.org/international/>





Fonte: Livro Didático *Alive High* (2016, p. 30, atividade adaptada)

Teacher speaking: *Let's analyse the posters with critical eyes! Preste attention na illustration de cada poster e tente associate ao conhecimento que você já possui sobre o que se passa nelas e o que estão tentando express! Responda em English ou Portuguese! Se desejar, escreva suas observações aqui:*

1. Read the three posters and answer the following questions:

a) The creator of these campaigns uses the images of classic fairy tales to create another text. What Fairy tale is each campaign referring to? Write the correct combination of letters-numbers in your notebook.

I - The Little Mermaid	<input type="checkbox"/> Poster A
II - Little Red Riding Hood	<input type="checkbox"/> Poster B
III - The Ugly Duckling	<input type="checkbox"/> Poster C

b) Are these campaigns addressed to children or adults? How do you know?

c) What are the settings proposed in each poster?

d) How are the three posters different from the settings of the fairy tales which inspired the creator?

e) Associate each poster to its corresponding main message:

1. Marine pollution will affect future generations; therefore it should be banned.	<input type="checkbox"/> Poster A
2. Oils spills will affect marine flora and fauna; therefore it should be banned..	<input type="checkbox"/> Poster B
3. Deforestation will affect future generations; therefore it should be banned.	<input type="checkbox"/> Poster C

BEYOND THE LINES...

Teacher speaking: *Cada fairy tale apresenta personagens que tem um papel de destaque na story. Volte aos posters e tente identificar as personagens presentes e quem estariam representando na realidade. Seria você uma dessas pessoas representadas pelas personagens nos posters? Por que (não)? Veja a pergunta no poster: 'You don't want to tell this story to your children, do you?' E você gostaria de contar essa versão da estória para seus filhos? Que atitude as pessoas representadas deveriam tomar para evitar os environmental problems apresentados? E você, o que poderia fazer? Se desejar, escreva suas observações aqui:*



Fonte: encurtador.com.br/hjmnY

Observe *Poster A* and the picture on the side. Answer the questions below:

a) In Little Red Riding Hood, the villain is a Bad Wolf. Who are the Bad Wolves in the deforestation story?

b) Who is the sick grandmother? Who are the hunters?

WHILE READING

Teacher speaking: No text abaixo, vamos continuar trabalhando com o tema apresentando anteriormente. Você se lembra qual era? Então, pense nesse tema in relation to COVID-19 crisis. Antes de ler, tente completar as informações abaixo observando apenas a disposição geral do text.

1. Read the text and complete the blanks below with the best option according to what you read. Then, compare answers with a partner. (Professor: explorar o conhecimento prévio do aluno para antecipar informações do texto a ser lido / atividade escrita)

This text is a (n) _____ (post / online article), written by _____ (Independent / Louise Boyle) and published in the (Independent / Louise Boyle), which tells about problems regarding _____ (health / environment) during the COVID-19 crisis.



Teacher speaking: Antes de ler o text, observe o title. Qual assunto você acha que será abordado? O que você já sabe sobre esse assunto? Agora, leia o text abaixo observando as palavras cognatas, aquelas que você já conhece e pesquise o significado de, pelo menos, cinco palavras que se repetem no text e que você ainda não conhece.

Se desejar, escreva as palavras e seu respectivo significado conforme o contexto:

Environment

Coronavirus: Reusable shopping bags banned in New Hampshire to fight outbreak

An emergency order was issued to temporarily revert to single-use plastic or paper bags

Louise Boyle New York | Wednesday 25 March 2020 15:36 |

1 New Hampshire has banned the use of reusable shopping bags in a bid to stop the spread of the novel [coronavirus](#).

Governor Chris Sununu issued the emergency order on Saturday to temporarily revert to single-use plastic or paper bags in grocery stores, supermarkets, convenience stores and other retail businesses to protect customers and workers.

"Our grocery store workers are on the front lines of #COVID19, working around the clock to keep NH families fed. With identified community transmission, it is important that shoppers keep their reusable bags at home given the potential risk to baggers, grocers and customers," Mr Sununu said in a [statement](#).

7 The Covid-19 pandemic is raging across America. As of Wednesday, there were 53,852 confirmed cases and at least 728 deaths, according to the [New York Times](#). In New Hampshire, 108 coronavirus cases were confirmed but no deaths. The first case was identified in the state on 2 March. The patient had recently come back to the US from Italy, [NHPR](#) reported.

11 In recent years, states have moved to **ban** single-use **plastic bags**. In New York, a ban came into play on 1 March. **Basil Seggos** advised New Yorkers concerned about the cleanliness of reusable bags to wash them.

Maine has halted its plastic bag ban due to the coronavirus.

California, Oregon, Connecticut, Delaware, Vermont and Hawaii also have bans against single-use plastic bags in place.

16 Single-use plastic bags are a major contributor to plastic pollution which add to landfills and choke the oceans. It takes at least 500 years for a plastic bag to break down into micro plastics which find their way into the food chain. At least 267 different species have found to be affected by plastic pollution in the oceans, **biologicaldiversity.org** noted.

What are the risks of the virus living on a reusable bag?

20 A new **study** from the National Institutes of Health found the virus can live on stainless steel surfaces for up to three days.

Vincent Munster, who was part of the NIH study, said that it was unclear how long the Covid-19 virus can live on clothing and surfaces that are harder to clean.

24 “We speculate due to the porous material, it desiccates rapidly and might be stuck to the fibres,” he told the **BBC**, emphasising the important of cleaning and thorough hand washing.

Available at: <<https://www.independent.co.uk/environment/coronavirus-new-hampshire-us-reusable-bags-ban-cases-a9424606.html>>. Accessed on March 29, 2020.

Glossary: 1-to ban: proibir; 2-to fight: lutar; 3-outbreak: surto; 4-spread: propagação; 5-single-use plastic or paper bags: saco plástico ou papel descartável; 6-landfills: aterro sanitário.



Teacher speaking: O text acima trata da *reality* na city de New Hampshire nos Estados Unidos, que banuiu o uso da sacola de tecido por causa da pandemia. Que tipo de sacolas sua família utiliza? Pense no meio ambiente. Qual tipo de sacola seria mais sustentável: a de plástico ou a de tecido? Por quê? Agora, considerando a pandemia e o que foi proposto em New Hampshire, qual foi a mudança quanto ao uso de sacolas naquela cidade? Por que essa mudança foi necessária durante a pandemia? If

Se desejar, escreva suas observações aqui:

GENERAL COMPREHENSION – SKIMMING



Teacher speaking: Para responder as perguntas sobre o texto podemos usar a estratégia de *skimming* que é uma olhada rápida (passar os olhos) pelo texto, para ter uma ideia geral do assunto tratado (☺☺). As perguntas estão escritas em Inglês, mas não desanime, utilize as palavras cognatas para ajudar a compreender qual é a pergunta, se necessário, busque na Internet e entre em contato comigo.

2) Read the text again and answer in English. What is the main idea of the text?

3) Read the text again and answer in English. Who was the text written for? Are you included? Why (not)?

DETAILED COMPREHENSION - SCANNING



Teacher speaking: Na seção abaixo, utilize a estratégia de leitura *Scanning*: que é uma leitura em busca de informações mais detalhadas. Volte ao texto sempre que necessário.

4) According to the text, write T (true) or F (false). Correct the false statements with the correct information from the text.

a) ___ The reusable bags were banned by the Government of New Hampshire because of COVID-19.

b) ___ Baggers, grocers and customers are all at risk if reusable shopping bags continued to be used during the health crisis.

c) ___ The Governor of New Hampshire ordered to permanently revert to single-use plastic or paper bags in grocery stores, supermarkets, convenience stores and other retail businesses to protect customers and workers.

d) ___ Single-use plastic bags are a minor contributor to plastic pollution which add to landfills and choke the oceans.

5) The author of the text makes the following question: “What are the risks of the virus living on a reusable bag?” (line 19). Choose the best answer for it:

___ New Hampshire has banned the use of reusable shopping bags in a bid to stop the spread of the novel coronavirus.

___ Basil Seggos advised New Yorkers concerned about the cleanliness of reusable bags to wash them.

___ “We speculate due to the porous material, it desiccates rapidly and might be stuck to the fibres”.



Teacher speaking: Os elementos não verbais, títulos, subtítulos e legendas fazem parte de um layout comum em artigos. Observe o artigo acima e responda as questões a seguir refletindo sobre esse gênero. Escreva suas respostas no quadro.

7) Reflect on the genre and answer the questions in English or Portuguese:

a) What is the main goal of newspaper articles?

b) Observing the text above, which aspect (s) make (s) this kind of genre reliable (*confiável*)? Analyze the text to answer this question. Add any other aspect you believe also makes the genre reliable.

___ Statistics. ___ Documents. ___ Experts’ opinions. ___ Source. ___ Examples. ___ Ordinary people’s opinions. ___ Official quotations.

c) Why do you think people believe in newspaper articles? Do you believe it? Why (not)?

d) How do people have access to newspaper articles? Do you have this access? Why (not)?

e) Think about the newspaper and other means of communication’s role during the pandemic of COVID-19. How do you think they influence people’s lives? Positively or negatively? Why? Do they influence you? If so, how?

READING BEYOND THE LINES...



Teacher speaking: Vamos refletir criticamente o assunto do texto em nossa life! Use as palavras da caixa para ajudá-lo (a) a responder às questões de 8-12. Caso necessite, utilize o *dictionary* impresso ou acesse, se possível, o online <https://pt.bab.la/dicionario/>. Get in contact comigo pela plataforma do *Google Classroom*! Escreva suas respostas no quadro em *English* ou em *Portuguese*!

USEFUL LANGUAGE BOX

In my opinion, ...	I believe that...	I think...	I agree, because...	I disagree, because...
--------------------	-------------------	------------	---------------------	------------------------

8) Do you agree with the recommendation given by the experts about not using reusable bags during COVID-19 pandemic? If so, why? If not, what can you do if you choose to continue using the reusable bags even during the pandemic?

9) Would this recommendation be good for Brazil too? Why (not)?

10) Who would benefit from the use of single plastic bags? Why? Who would be harmed? Why?

11) During the pandemic, some measures were taken to prevent the spread of COVID-19, for example, the use of disposable (*descartável*) materials. How do you think these measures impact the environment? Positively or negatively? Why?



'Covid waste': disposable masks and latex gloves turn up on seabed
Fonte: encurtador.com.br/hBKVX



Teacher speaking: Para saber mais sobre o impacto da COVID-19 no meio ambiente, acesse o link: <https://www.theguardian.com/environment/2020/jun/08/more-masks-than-jellyfish-coronavirus-waste-ends-up-in-ocean>
Se desejar, escreva suas observações aqui:

GOING BEYOND THE TEXT...



Teacher speaking: Vamos fazer um trabalho final do que aprendemos sobre o assunto que discutimos nessa atividade! *Que tal criarmos uma campanha digital para conscientizar nossa comunidade a respeito do descarte consciente de materiais descartáveis utilizados durante a pandemia, como por exemplo, luvas, máscaras e sacolas descartáveis?*

12) Em inglês, crie um *poster* com um *slogan* e/ou algumas dicas de como fazer o descarte consciente de materiais descartáveis utilizados na prevenção do Coronavírus para ser compartilhado com a comunidade escolar, em redes sociais e também em um mural virtual. Siga as orientações abaixo para fazer o seu *poster* e, por favor, **ESCREVA APENAS AS INICIAIS DE SEU NOME E SOBRENOME NO SEU PRÓPRIO POSTER!**

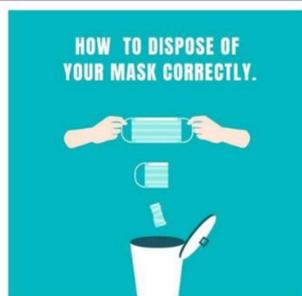
Publique seu *poster* no nosso mural do Padlet: <https://padlet.com/stefanimatoledo/zi0gp836482aovkz> (lembre-se de apenas escrever apenas as suas iniciais; para inserir seu *poster* no mural, clique no símbolo de +).

Brainstorm for ideas. Seja criativo para escrever seu slogan*. Utilize imagens atraentes, cores, fontes diversas, etc. Lembre-se de usar imagens adequadas ao seu slogan e/ou dicas.

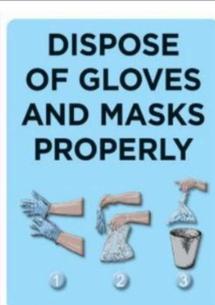
Faça seu *digital poster* usando o PowerPoint ou Canva acessando <<https://www.canva.com/create/posters/>> (acessado 24/08/2020). Leia mais sobre como criar *posters* acessando <<https://www.wikihow.com/Make-a-Poster>> (acessado 24/08/2020).

Se não for possível utilizar as ferramentas digitais, crie o seu *poster* em um papel e tire uma foto para fazer as publicações. Seja original! Crie o seu próprio *poster* adotando uma postura ética quanto à originalidade do trabalho!

*Um slogan é uma frase atraente. É fácil de lembrar e atrai a atenção. Não é maior do que uma frase e deve agradar aos ouvidos com rimas ou aliterações.



Fonte: encurtador.com.br/rAC17



Fonte: encurtador.com.br/inpxN



Fonte: encurtador.com.br/izNPT

APÊNDICE 2H – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO (VERSÃO FINAL COM CHAVE DE RESPOSTA)

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO DE LEITURA EM INGLÊS COMO LETRAMENTO

Theme: ENVIRONMENT DURING COVID-19 PANDEMIC

Objective: Learn how to read a text critically and be an online active citizen during a pandemic



Teacher speaking: Hello, students! Welcome to this online activity! Você está convidado a ser um aluno-leitor-cidadão, que, a partir da leitura em *English*, será capaz de transformar a sua própria *reality* com a construção de novos sentidos!

Ao longo desta *activity*, você poderá interagir comigo, como se estivéssemos *in the classroom*! Caso necessite, utilize o *dictionary* impresso ou acesse, se possível, o online <https://pt.bab.la/dicionario/>. *Get in contact* comigo pela plataforma do *Google Classroom*! Preste bastante atenção nas palavras cognatas, aquelas que se parecem com o *Portuguese*!

Nossa atividade trabalha com um tema muito importante para todos nós: *environment* em tempos de COVID-19. Para iniciarmos, vamos fazer uma *pre-reading activity* antes de lermos o nosso *text*!

BEFORE YOU READ

As *images* também podem ser lidas. Para isso, *observe* como seus *structural elements* (linhas, cores, luz, formas, movimento, etc.) são organizados para produzir sentido e descubra as *relations* da *image* com o mundo. Responda em *English* ou *Portuguese*!

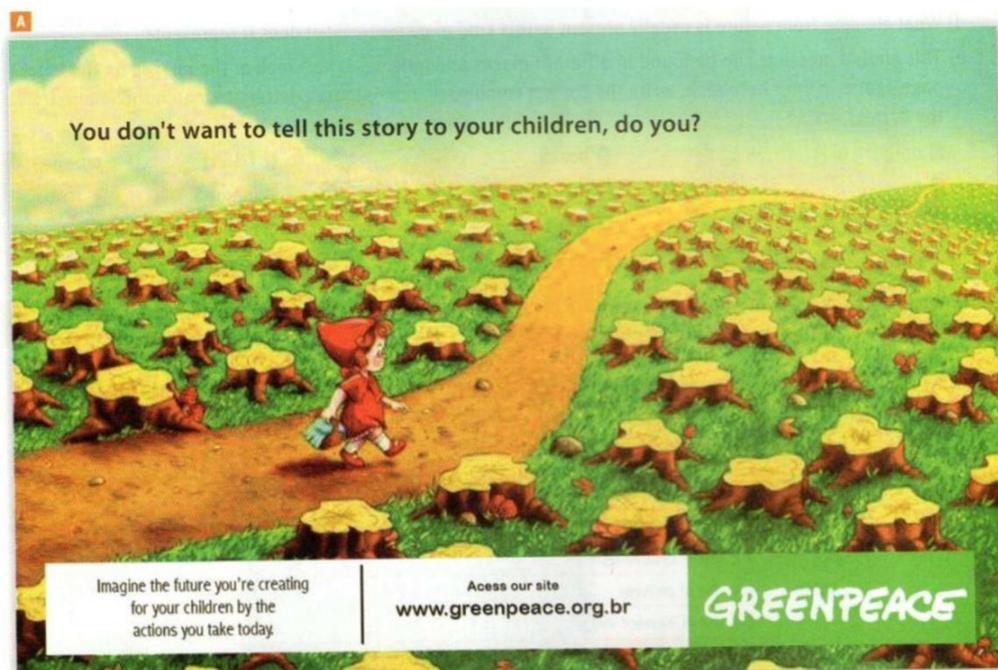
- a) Dê uma olhada na *poster* da *campaign* abaixo. Quem *promoted* this *campaign*?

Greenpeace.

- b) Alguns *environmental problems* são derramamento de óleo, *pollution*, *irresponsible consumerism*, desmatamento, *animal testing*, e aquecimento global. Quais *problems* são denunciados em cada *campaign*?

A-Deforestation; B-Marine pollution; C-River pollution.

Dica da Teacher: Antes dessa atividade você já tinha ouvido falar no Greenpeace? Onde? Clique nos *links* e conheça mais sobre essa ONG: <https://www.greenpeace.org/brasil/> e <https://www.greenpeace.org/international/>





Fonte: Livro Didático *Alive High* (2016, p. 30, atividade adaptada)



Teacher speaking: Let's analyse the posters with critical eyes! Preste atenção na ilustração de cada poster e tente associar ao conhecimento que você já possui sobre o que se passa nelas e o que estão tentando express! Responda em English ou Portuguese!

Se desejar, escreva suas observações aqui:

1. Read the three posters and answer the following questions:

a) The creator of these campaigns uses the images of classic fairy tales to create another text. What Fairy tale is each campaign referring to? Write the correct combination of letters-numbers in your notebook.

I - The Little Mermaid	(<input checked="" type="checkbox"/>) Poster A
II - Little Red Riding Hood	(<input type="checkbox"/>) Poster B
III - The Ugly Duckling	(<input checked="" type="checkbox"/>) Poster C

b) Are these campaigns addressed to children or adults? How do you know?

To adults, because of the sentence "You don't want to tell this story to your children, do you?"

c) What are the settings proposed in each poster?

A-forest; B-the sea or a beach; C-a river or lake

d) How are the three posters different from the settings of the fairy tales which inspired the creator?

Suggested answers:

- I- In the Little Red Riding Hood, the forest is full of trees, while the forest represented here shows many cut trees.
- II- In The Little Mermaid, the sea floor is clean, while here it is dirty and full of trash.
- III- In The Ugly Duckling, the river or lake has clear waters, while here it is polluted with oil.

e) Associate each poster to its corresponding main message:

1. Marine pollution will affect future generations; therefore it should be banned.	(<input checked="" type="checkbox"/>) Poster A
2. Oils spills will affect marine flora and fauna; therefore it should be banned..	(<input type="checkbox"/>) Poster B
3. Deforestation will affect future generations; therefore it should be banned.	(<input checked="" type="checkbox"/>) Poster C

BEYOND THE LINES...



Teacher speaking: Cada fairy tale apresenta personagens que tem um papel de destaque na story. Volte aos posters e tente identificar as personagens presentes e quem estariam representando na realidade. Seria você uma dessas pessoas representadas pelas personagens nos posters? Por que (não)? Veja a pergunta no poster: You don't want to tell this story to your children, do you? E você gostaria de contar essa versão da estória para seus filhos? Que atitude as pessoas representadas deveriam tomar para evitar os environmental problems apresentados? E você, o que poderia fazer?

Se desejar, escreva suas observações aqui:



Fonte: encurtador.com.br/hjmnY

Observe *Poster A* and the picture on the side. Answer the questions below:

a) In Little Red Riding Hood, the villain is a Bad Wolf. Who are the Bad Wolves in the deforestation story?

Expected answer: people who deforest to profit from it.

b) Who is the sick grandmother? Who are the hunters?

Expected answer: the sick grandmother is the forest; the hunters are the people who protect the environment.

WHILE READING



Teacher speaking: No text abaixo, vamos continuar trabalhando com o tema apresentando anteriormente. Você se lembra qual era? Então, pense nesse tema in relation to COVID-19 crisis. Antes de ler, tente completar as informações abaixo observando apenas a disposição geral do text.

1. Read the text and complete the blanks below with the best option according to what you read. Then, compare answers with a partner. (Professor: explorar o conhecimento prévio do aluno para antecipar informações do texto a ser lido / atividade escrita)

This text is a (n) _____ (post / **online article**), written by _____ (Independent / **Louise Boyle**) and published in the (**Independent** / Louise Boyle), which tells about problems regarding _____ (health / **environment**) during the COVID-19 crisis.



Teacher speaking: Antes de ler o text, observe o title. Qual assunto você acha que será abordado? O que você já sabe sobre esse assunto? Agora, leia o text abaixo observando as palavras cognatas, aquelas que você já conhece e pesquise o significado de, pelo menos, cinco palavras que se repetem no text e que você ainda não conhece.

Se desejar, escreva as palavras e seu respectivo significado conforme o contexto:

← → ↻ independent.co.uk/environment/coronavir... 🔍 ☆ 🛒 📌 📄 📧

Aplicações ▶ Como inserir número... 📧 Editais | Secretaria... >> 📁 Outros marcadores

INDEPENDENT
UK'S LARGEST QUALITY DIGITAL NEWS BRAND

🦅 SUBSCRIBE NOW LOGIN 🔍 ☰

Environment

Coronavirus: Reusable shopping bags banned in New Hampshire to fight outbreak

An emergency order was issued to temporarily revert to single-use plastic or paper bags

Louise Boyle New York | Wednesday 25 March 2020 15:36 | 📌 📄 📧

1 New Hampshire has banned the use of reusable shopping bags in a bid to stop the spread of the novel [coronavirus](#).

Governor Chris Sununu issued the emergency order on Saturday to temporarily revert to single-use plastic or paper bags in grocery stores, supermarkets, convenience stores and other retail businesses to protect customers and workers.

“Our grocery store workers are on the front lines of #COVID19, working around the clock to keep NH families fed. With identified community transmission, it is important that shoppers keep their reusable bags at home given the potential risk to baggers, grocers and customers,” Mr Sununu said in a [statement](#).

7 The Covid-19 pandemic is raging across America. As of Wednesday, there were 53,852 confirmed cases and at least 728 deaths, according to the [New York Times](#).

In New Hampshire, 108 coronavirus cases were confirmed but no deaths. The first case was identified in the state on 2 March. The patient had recently come back to the US from Italy, [NHPR](#) reported.

11 In recent years, states have moved to [ban](#) single-use [plastic bags](#). In New York, a ban came into play on 1 March. [Basil Seggos](#) advised New Yorkers concerned about the cleanliness of reusable bags to wash them.

Maine has halted its plastic bag ban due to the coronavirus.

California, Oregon, Connecticut, Delaware, Vermont and Hawaii also have bans against single-use plastic bags in place.

16 Single-use plastic bags are a major contributor to plastic pollution which add to landfills and choke the oceans. It takes at least 500 years for a plastic bag to break down into micro plastics which find their way into the food chain. At least 267 different species have found to be affected by plastic pollution in the oceans, [biologicaldiversity.org](#) noted.

What are the risks of the virus living on a reusable bag?

20 A new [study](#) from the National Institutes of Health found the virus can live on stainless steel surfaces for up to three days.

Vincent Munster, who was part of the NIH study, said that it was unclear how long the Covid-19 virus can live on clothing and surfaces that are harder to clean.

24 “We speculate due to the porous material, it desiccates rapidly and might be stuck to the fibres,” he told the [BBC](#), emphasising the important of cleaning and thorough hand washing.

Available at: <https://www.independent.co.uk/environment/coronavirus-new-hampshire-us-reusable-bags-ban-cases-a9424606.html>>. Accessed on March 29, 2020.

Glossary: 1-to ban: proibir; 2-to fight: lutar; 3-outbreak: surto; 4-spread: propagação; 5-single-use plastic or paper bags: saco plástico ou papel descartável; 6-landfills: aterro sanitário.



Teacher speaking: O text acima trata da *reality* na *city* de New Hampshire nos Estados Unidos, que banii o uso da sacola de tecido por causa da pandemia. Que tipo de sacolas sua família utiliza? Pense no meio ambiente. Qual tipo de sacola seria mais sustentável: a de plástico ou a de tecido? Por quê? Agora, considerando a pandemia e o que foi proposto em New Hampshire, qual foi a mudança quanto ao uso de sacolas naquela cidade? Por que essa mudança foi necessária durante a pandemia? If

Se desejar, escreva suas observações aqui:

GENERAL COMPREHENSION – SKIMMING



Teacher speaking: Para responder as perguntas sobre o texto podemos usar a estratégia de *skimming* que é uma olhada rápida (passar os olhos) pelo texto, para ter uma ideia geral do assunto tratado (⚡). As perguntas estão escritas em Inglês, mas não desanime, utilize as palavras cognatas para ajudar a compreender qual é a pergunta, se necessário, busque na Internet e entre em contato comigo.

2) Read the text again and answer in English. What is the main idea of the text?

Present an emergency order to temporarily revert the use of reusable bags during the Coronavirus crisis.

3) Read the text again and answer in English. Who was the text written for? Are you included? Why (not)?

For people in general, especially customers.

DETAILED COMPREHENSION - SCANNING



Teacher speaking: Na seção abaixo, utilize a estratégia de leitura Scanning: que é uma leitura em busca de informações mais detalhadas. Volte ao texto sempre que necessário.

4) According to the text, write T (true) or F (false). Correct the false statements with the correct information from the text.

- a) T The reusable bags were banned by the Government of New Hampshire because of COVID-19.
- b) T Baggers, grocers and customers are all at risk if reusable shopping bags continued to be used during the health crisis.
- c) F The Governor of New Hampshire ordered to permanently revert to single-use plastic or paper bags in grocery stores, supermarkets, convenience stores and other retail businesses to protect customers and workers.
... to temporarily revert ...
- d) F Single-use plastic bags are a minor contributor to plastic pollution which add to landfills and choke the oceans.
... major ...

5) The author of the text makes the following question: "What are the risks of the virus living on a reusable bag?" (line 19). Choose the best answer for it:

New Hampshire has banned the use of reusable shopping bags in a bid to stop the spread of the novel coronavirus.

Basil Seggos advised New Yorkers concerned about the cleanliness of reusable bags to wash them.

X "We speculate due to the porous material, it desiccates rapidly and might be stuck to the fibres".



Teacher speaking: Os elementos não verbais, títulos, subtítulos e legendas fazem parte de um layout comum em artigos. Observe o artigo acima e responda as questões a seguir refletindo sobre esse gênero. Escreva suas respostas no quadro.

7) Reflect on the *genre* and answer the questions in English or Portuguese:

a) What is the main goal of newspaper articles?

Expected answer: to inform people about a specific subject

b) Observing the text above, which aspect (s) make (s) this kind of genre reliable (*confiável*)? Analyze the text to answer this question. Add any other aspect you believe also makes the genre reliable.

X Statistics. Documents. X Experts' opinions. X Source. X Examples. Ordinary people's opinions. X Official quotations.

c) Why do you think people believe in newspaper articles? Do you believe it? Why (not)?

Personal answer:

d) How do people have access to newspaper articles? Do you have this access? Why (not)?

Personal answer:

e) Think about the newspaper and other means of communication's role during the pandemic of COVID-19. How do you think they influence people's lives? Positively or negatively? Why? Do they influence you? If so, how?

Personal answer:

READING BEYOND THE LINES...



Teacher speaking: Vamos refletir criticamente o assunto do texto em nossa life! Use as palavras da caixa para ajudá-lo (a) a responder às questões de 8-12. Caso necessite, utilize o *dictionary* impresso ou acesse, se possível, o online <https://pt.bab.la/dicionario/>. Get in contact comigo pela plataforma do *Google Classroom*! Escreva suas respostas no quadro em English ou em Portuguese!

USEFUL LANGUAGE BOX

In my opinion, ...

I believe that...

I think...

I agree, because...

I disagree, because...

8) Do you agree with the recommendation given by the experts about not using reusable bags during COVID-19 pandemic? If so, why? If not, what can you do if you choose to continue using the reusable bags even during the pandemic?

Personal answer:

9) Would this recommendation be good for Brazil too? Why (not)?

Personal answer:

10) Who would benefit from the use of single plastic bags? Why? Who would be harmed? Why?

Personal answer:

11) During the pandemic, some measures were taken to prevent the spread of COVID-19, for example, the use of disposable (*descartável*) materials. How do you think these measures impact the environment? Positively or negatively? Why?



'Covid waste': disposable masks and latex gloves turn up on seabed
Fonte: encurtador.com.br/hBKVX



Teacher speaking: Para saber mais sobre o impacto da COVID-19 no meio ambiente, acesse o link: <https://www.theguardian.com/environment/2020/jun/08/more-masks-than-jellyfish-coronavirus-waste-ends-up-in-ocean>
Se desejar, escreva suas observações aqui:

GOING BEYOND THE TEXT...



Teacher speaking: Vamos fazer um trabalho final do que aprendemos sobre o assunto que discutimos nessa atividade! *Que tal criarmos uma campanha digital para conscientizar nossa comunidade a respeito do descarte consciente de materiais descartáveis utilizados durante a pandemia, como por exemplo, luvas, máscaras e sacolas descartáveis?*

12) Em inglês, crie um *poster* com um *slogan* e/ou algumas dicas de como fazer o descarte consciente de materiais descartáveis utilizados na prevenção do Coronavírus para ser compartilhado com a comunidade escolar, em redes sociais e também em um mural virtual. Siga as orientações abaixo para fazer o seu poster e, por favor, **ESCREVA APENAS AS INICIAIS DE SEU NOME E SOBRENOME NO SEU PRÓPRIO POSTER!**

Publique seu poster no nosso mural do Padlet: <https://padlet.com/stefanimatoledo/zi0gp836482aovkz>
(lembre-se de apenas escrever apenas as suas iniciais).

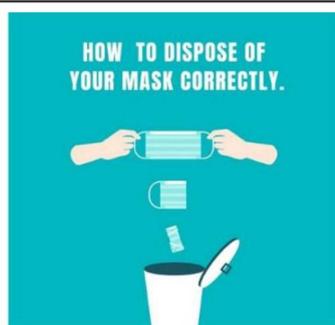
Brainstorm for ideas. Seja criativo para escrever seu slogan*. Utilize imagens atraentes, cores, fontes diversas, etc. Lembre-se de usar imagens adequadas ao seu slogan e/ou dicas.

Faça seu *digital poster* usando o PowerPoint ou Canva acessando <<https://www.canva.com/create/posters/>> (acessado 24/08/2020). Leia mais sobre como criar *posters* acessando <<https://www.wikihow.com/Make-a-Poster>> (acessado 24/08/2020).

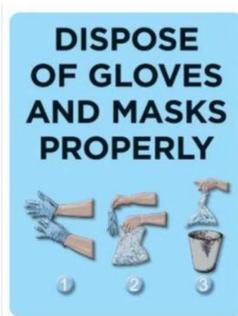
Se não for possível utilizar as ferramentas digitais, crie o seu *poster* em um papel e tire uma foto para fazer as publicações.

Seja original! Crie o seu próprio *poster* adotando uma postura ética quanto à originalidade do trabalho!

*Um slogan é uma frase atraente. É fácil de lembrar e atrai a atenção. Não é maior do que uma frase e deve agradar aos ouvidos com rimas ou aliterações.



Fonte: encurtador.com.br/rACI7



Fonte: encurtador.com.br/inpxN



Fonte: encurtador.com.br/izNPT

**APÊNDICE 3A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA ORAL FINAL SOBRE A
ELABORAÇÃO DA ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO DE LEITURA EM INGLÊS –
PARTE 1**

S: STEFANI **Profa.:** professora participante

S: Boa tarde, professora Ana!

Profa.: Boa tarde!

S: Desde já, gostaria de agradecê-la, mais uma vez, pela grande participação nesta pesquisa! Muito obrigada por toda colaboração em todos os momentos desta investigação! Hoje vamos conversar um pouco sobre a elaboração da atividade de intervenção de leitura em inglês.

S: Para começar, gostaria que você... Nós vamos começar falando sobre o material disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação durante este período de atividades não presenciais. Então, pensando nesse material e escolhendo um material, vamos pensar, o último mês, quais seriam as semelhanças e diferenças entre essa atividade de leitura que foi proposta por esse material da Secretaria e a atividade de intervenção de leitura que foi elaborada em conjunto, né? Entre mim e você...

Profa.: Bom, uma semelhança, né? Entre a atividade de intervenção e o PET... Os textos são autênticos, né? Dos dois materiais, são textos autênticos. Os temas são bem atuais. Acho que, para o momento que todos nós estamos vivenciando, né? São temas bastante atuais. Mas são de maneiras diferentes. Por exemplo... São temas relevantes de maneiras diferentes. Pra nós, pro pública em geral, a questão que fala o texto de intervenção, a respeito de meio ambiente, o impacto, né? Do descarte, do consumo... O tipo de material que a gente tá usando... Como vai impactar no meio ambiente, né? E, no texto do PET, também tá falando, mas, por exemplo, no texto que eu achei com maior destaque foi o discurso do presidente Barack Obama...

S: Uhum.

Profa.: ... Que foi direcionado a jovens formandos do 3º ano... Então, assim, é um momento que para, os alunos, né? É um momento que eles também estão passando, que é finalizando o Ensino Médio. Então, assim, o que eu acho que se assemelha é isso: que são textos autênticos e são textos bem relevantes na atualidade, né?

S: Uhum.

Profa.: Agora, o que diverge. Eu acho que o tipo de atividade... Além de o PET trazer vários tipos textuais, né? Notícia, trecho de música... Trouxe um anúncio, infográfico, né? Na atividade de intervenção, a gente vê uma notícia... Aliás, dois tipos de textos, a notícia e um pôster, né?

S: Sim...

Profa.: E as questões foram desenvolvidas a partir daqueles textos...

S: Sim...

Profa.: As questões do PET, embora ele trouxesse algumas questões discursivas, não eram muitas, mas trouxe algumas para os alunos responderem, por exemplo, sobre uma mensagem, um comentário em alguma frase ou até produzirem um texto, né? As questões em sua maioria... Ela eram a respeito... Elas buscavam informações mais específicas do texto. Na atividade de intervenção, também tinham questões que buscavam informações mais específicas...

S: Uhum.

Profa.: ... No entanto, tinha uma sequência. Por exemplo, nós tínhamos seções antes de ler o texto, durante a leitura do texto, depois da leitura do texto... O que tá nas entrelinhas... E ainda, que eu achei muito interessante, que ia além do texto... Foi aquela finalização do trabalho, né?

S: Sim...

Profa.: Então, assim, além da translanguagem. Por exemplo, enquanto, no PET, as questões estavam em português, tinham acho que três perguntas em inglês... todas as outras perguntas, todos os outros enunciados estavam escritos em português. Na atividade de intervenção, os enunciados estavam todos em inglês, todos na língua inglesa, né?

S: Uhum.

Profa.: ... E alternava em língua portuguesa e em língua inglesa apenas na fala do professor, quando tinha alguma nota explicativa, né?

S: Uhum. Sim...

Profa.: Essas foram as semelhanças e as divergências que eu observei.

S: A respeito do material da Secretaria, certo?

Profa.: Certo.

S: E agora pensando sobre uma atividade complementar que você tenha feito para este período das atividades não presenciais e também uma atividade que você tenha elaborado ainda quando as aulas presenciais estavam acontecendo. Você também percebe alguma semelhança, diferença em relação a essa atividade de intervenção de leitura, pensando nas atividades de leitura que foram elaboradas:

Profa.: Eu percebi algumas semelhanças... Eu percebi mais semelhanças, na verdade.

S: Uhum. Sim...

Profa.: Por quê? Com a primeira atividade complementar eu utilizei, inclusive, o primeiro texto da primeira semana. Então, assim, na época, eram... A gente tava colocando atividades de

quinze em quinze dias, né? Com orientação da supervisão... Então, assim, na primeira atividade complementar, eu escolhi o mesmo texto...

S: Do material da Secretaria?

Profa.: Do material do PET, da Secretaria. Aí, eu peguei o mesmo texto e, a partir daquele texto, eu desenvolvi algumas questões.

S: E que tipo de questão?

Profa.: As questões [inaudível]... Porque eu julguei que, se os alunos já estavam com bastantes atividades, as questões giravam mais em torno de estrutura gramatical mesmo... Eram conectivos, revisão de tempos verbais, vocabulário... E enunciados em português, como eu disse.

S: Uhum.

Profa.: Na segunda atividade complementar... Ah, tá. E, sobre as questões... As questões mais parecidas com as questões que o PET também trouxe...

S: Sim...

Profa.: Então, assim... No PET, tava lá uma questão de conectores, né?... A segunda atividade foi trazida lá no PET na semana dois [inaudível] uma atividade, mas achei também... Até o tema da música... Eu escolhi outro tema... E, aí, dessa vez, eu escrevi todos os enunciados em inglês, mas depois eu optei por fazer uma tradução, né? Para auxiliar os alunos... Acrescentei também algumas sugestões... Aí, inseri uma música e uma biografia, que também era trazido no PET, uma música e uma biografia, mas aí era outro... Uma outra música e uma outra biografia, né? Com outra pessoa. Acrescentei mais questões... Dessa vez, também inseri algumas questões de gramática, informação específica do texto... Mas, dessa vez, eu também busquei algumas opiniões dos alunos, né? Coloquei perguntas que levassem eles a refletirem, né? Ou frases e pedi que eles comentassem a respeito daquela frase e deixei a critério deles: eles poderiam responder em inglês ou em português.

S: Ah, sim.

Profa.: Eu percebi que a maioria parece ter respondido em português. Porque tinha a opção... Eles poderiam responder em inglês ou português... Muitos responderam em português.

S: Ah, sim. Entendi. Então foram duas atividades complementares, elaboradas durante teste período de atividades não presenciais.

Profa.: Isso.

S: E essas atividades, elas estavam mais próximas do PET, do material da Secretaria, ou das atividades que você costuma planejar para as aulas presenciais, por exemplo... Costumava planejar antes da pandemia?

Profa.: A primeira tá mais parecida com o PET, a segunda já tá mais parecida com as que eu elaboraria em sala de aula, que eu iria propor para os alunos, né?

S: No caso, questões em inglês, você colocaria as traduções?

Profa.: Não, esse seria diferente, porque eu não colocaria as traduções. Porque, assim, em sala de aula, eu acho que teria essa oportunidade de os alunos tirarem dúvidas, né? Algumas questões mais discursivas mesmo, a gente poderia fazer em sala de aula, não haveria necessidade de, por exemplo, ser uma questão por escrito, poderia estabelecer uma discussão em sala, né?

S: Discussão oral...

Profa.: Sim, discussão oral.

S: Ah, sim. Entendi. No caso, nesse período de atividades não presenciais, as atividades só são escritas, porque... No caso, não há nenhum momento com os alunos, de participação oral, de discutir as atividades?

Profa.: Não, de participação oral não. Porque, assim, a forma de comunicação que a gente tá tendo é ou por e-mail ou pelo Chat disponibilizado pela Secretaria... Também tem o Classroom, mas, em todos esses, é forma escrita, comunicação de forma escrita.

S: Entendi. Então agora nós vamos pensar apenas na atividade de intervenção de leitura que foi feita e trabalhar com os pontos que nela foram abordados. Então, inicialmente, sobre a disposição da atividade de intervenção, dos enunciados das questões, das divisões das seções, como você mesma já disse, antes da leitura, durante, após... O que foi positivo e negativo para o trabalho com a leitura em inglês? Aí, você pode pensar considerando este período de atividades não presenciais e também considerando se essa atividade fosse aplicada em sala de aula. Quais seriam os pontos positivos e negativos dela, pensando na sua disposição, em como ela foi elaborada, abordada, o que trouxe, de que forma, em que língua...

Profa.: Achei positivo o fato de todas as questões estarem em inglês, né? ... Levar os alunos a reflexão... Tinham muitos pontos que teve uma sequência... Essa questão de primeiro começar com um aquecimento antes de ler, o que eles conhecem, fazer um levantamento prévio, né? Isso aí achei muito positivo mesmo. Como foram inseridos pôsteres sobre histórias que eles já conheciam, né? Isso também acho que incentiva demais os alunos... O tipo de material que é utilizado aqui, que são fotos, pôsteres bem coloridos, né? Isso também acho que motiva o aluno, né? O texto... É um texto atual, que eles têm disponível também um site... Isso também torna o texto mais interessante, motiva bastante o aluno... E principalmente essa questão da sequência, de ter sido explorada essa sequência. Além da proposta final, que eu acho interessantíssimo a

questão da proposta final de ter proposto ao aluno que ele fizesse um trabalho, ele mesmo criasse algo. E aqui, quando foi sugerido aquele site, isso pra mim, foi novidade. Eu acho muito atual e eu não conhecia. Então, achei muito interessante, porque leva o aluno a se interessar, né? Porque eles são muito ligados à tecnologia. Então, pra eles, quando eles pegam um trabalho desse, eles se sentem mais motivados a fazerem...

S: Você considera essa motivação agora nesse período de atividades não presenciais ou nas aulas presenciais?

Profa.: Ambos. Eu acho que... Tanto agora nesse período quanto nas aulas presenciais, eu acho que motivaria. Porque, quando o aluno encontra um link ali, pra ele é diferente, clicar em algo, abrir uma janela, né? Talvez alguns já conhecessem... Mas, assim, os que não tinham conhecimento ainda [inaudível]. E, assim, como era algo que eles iriam criar, isso também eu acredito que seja bem interessante.

S: Por quê?

Profa.: Porque, quando a gente propõe esse tipo de trabalho pra eles, eles veem algo que foi feito por eles, né?

S: Sim...

Profa.: Acho que eu citei anteriormente com você, durante a elaboração, que a gente já tinha uma vez feito cartazes também a respeito desses pôsteres... Mas, quando eu vi aqui a questão, a possibilidade de fazer isso no computador, por exemplo, além do fato de ser algo que eles iriam criar, feito por eles mesmo, eles veriam isso na tela, né? Acho que isso já impulsiona também a buscar, a querer escrever em inglês...

S: E ainda com o uso das tecnologias...

Profa.: Exatamente.

S: E, pensando também no tema abordado pelo texto (o retorno do uso de sacolas descartáveis durante a pandemia da COVID-19), você acha que é relevante para a vida do estudante... Que esse tema é um tema relevante?

Profa.: Sem dúvida, é um tema relevante, né? Eu acredito que seja um tema bastante relevante, porque, além de, nos temas transversais, a gente tratar muito do meio ambiente, o livro deles também traz essa questão do meio ambiente... No quadro atual que nós estamos vivendo, é um tema mais relevante ainda, porque, além de levantar as questões a respeito de conscientização, de preservação, a respeito da pandemia, dos hábitos que nós estamos desenvolvendo agora, o nosso novo normal... Dentro desse contexto, é um tema... Além de ser atual, é relevante pra esse momento, né?

S: Sim.

Profa.: O descarte, o uso das sacolinhas... Eu acredito que tem até a questão da gente pensar o que era feito antes e como tá sendo feito agora... Eu penso que, no nosso país, talvez as sacolinhas retornáveis... Talvez eles sempre utilizassem a sacolinha de plástico... Acredito que talvez eles descubram que, em outros países, há outros hábitos, né? O hábito do uso da sacolinha retornável... Eu acredito que trouxe à tona muita discussão... Poderia trazer à tona muita discussão a respeito disso.

S: Sim. E você acredita que é possível levar o estudante a adotar alguma atitude ou pensamento diferente em seu dia a dia a respeito desse tema abordado?

Profa.: Eu acredito que é o início de uma conscientização mesmo... Eu não sei se é a garantia de que ele poderia, por exemplo, mudar um hábito, né? Não sei se nós poderíamos falar assim “Ah, não... agora ele vai agir dessa forma no dia a dia dele” ... Mas eu costumo falar que esse tipo de discussão eles levam pra casa... Então, pode ser que aquilo tenha acendido nele algum interesse a respeito disso... Ele vai discutir com a família, então ele pode multiplicar isso... Chegar em casa e comentar com o pai e com a mãe “Olha, você sabia que, lá nos Estados Unidos, tá acontecendo assim, que as pessoas utilizavam essa sacola e agora tão utilizando essa” ... Então, assim, nós não temos uma certeza, mas eu acredito que o fato de... Pode até ser que ou fique na discussão, mas eles podem chegar em casa e multiplicar, passar isso pro pai, passar isso pros avós... Enfim, não é uma certeza, mas é um assunto que tem ser... É algo que tem que ser mostrado para eles... É algo que talvez eles não conhecessem e passam a conhecer...

S: Sim... Entendi. E, pensando no texto que trouxe, que abordou esse tema, qual a importância de trabalhar como esse tipo de gênero, por exemplo, uma matéria jornalística, para a vida do aluno? Você considera importante trabalhar esse e muitos outros gêneros textuais nas aulas de inglês? Qual seria essa importância?

Profa.: Assim, os gêneros... Quanto mais diversos, melhor, né? Que eles tiveram contato com vários tipos de gêneros textuais. No caso, aqui da notícia... Inclusive, isso até cheguei a fazer na atividade complementar, a primeira... Eu coloquei lá sugestão de endereços de e-mail de jornal, né?

S: Sim...

Profa.: ... Pra eles terem acesso a jornais de outros países, porque, às vezes, eles também, no caso aqui da notícia, que nós estamos tratando na atividade de intervenção... No caso da notícia, quando você tem, uma notícia que vem de outro país, uma notícia que, por exemplo, se fosse uma notícia de nosso país sendo abordado por um jornal estrangeiro... Que tipo de visão que eles poderiam ter? O que que o aluno poderia observar aqui... Em outros países, como é que eles estão enxergando a nossa realidade de lá? Como é que é o contexto? Porque é outro, né?

S: Sim...

Profa.: Por exemplo, na primeira atividade complementar e no PET 1, quando falava a respeito de como o vírus estaria se comportando nos Estados Unidos, como é que seria... Isso foi lá em maio... A reportagem era de maio... Como era a situação na época? Como estava sendo visto... Como o nosso país está sendo observado pelo ponto de vista de outros países? Então, assim, eu acredito que apresentar essa realidade pro aluno traz pra ele uma outra visão... Talvez se ele acessar jornais, se ele ler jornais no nosso país, com opiniões daqui, com pontos de vista daqui, que ele vá buscar esse tipo de informação... Como tá sendo o ponto de vista lá do outro lado? Como as pessoas estão vendo? Então, assim, o fato de ser uma notícia, eu acho que pode abrir também uma outra perspectiva pro aluno, de acessar mesmo jornal, de buscar notícia fora, uma notícia de outra perspectiva... Buscar outras opiniões... Ver se é de acordo com o que ele pensava... Então, assim, os gêneros... Diversificar os gêneros é importante... Mas, no caso aqui, mais específico da notícia, eu achei importantíssima a questão de trazer mesmo uma questão atual... E a notícia e o acesso ao jornal... Porque, às vezes, muitos não têm hábitos de leitura do jornal... Às vezes, porque não conhecem mesmo, nunca acessaram...

S: Tanto o jornal impresso quanto o online, né?

Profa.: Exatamente. E, no caso deles, acredito que o online é mais acessível, né? E, ultimamente também, o online é mais acessível pra todos.

S: E você considerou também importante ter esse texto autêntico pra trabalhar a leitura em inglês? Você costuma levar textos autênticos para as atividades que você elabora pra suas aulas, textos diversificados também?

Profa.: Sim... Geralmente são textos autênticos, até porque eu sigo bastante o livro... Acho que já falei isso em algumas vezes... Mas, assim, seguindo o livro... O livro traz textos autênticos, né? Não tá mais daquela forma... Quando eu comecei a trabalhar em escola, os textos eram... Às vezes, eram textos que você via, que você não ia encontrar no dia a dia, né? ... Textos fabricados... Não era uma situação que o aluno encontraria... E, a partir do texto autêntico, ele vai conhecendo mesmo a língua no seu uso, né? No dia a dia mesmo... Como ela é utilizada...

S: Sim... Você disse, por exemplo, que a interação está sendo só escrita... Então, durante a atividade [de intervenção], os estudantes tiveram a chance de interagir com a sua fala, que foi descrita, destacada naquela seção *Teacher speaking*, na tentativa de realizar com o aluno ali uma discussão do tema como se fosse em sala de aula. Você acha que esse modelo de interação conseguiu representar o tipo de discussão que poderia acontecer em sala de aula? Como você avalia?

Profa.: Eu... Aquela hora que você me perguntou dos pontos positivos e dos pontos negativos, né?

S: Sim...

Profa.: Para um trabalho não presencial, essa fala do professor, que foi um ponto positivo e uma forma de antecipar as discussões, acredito eu... Não seria da mesma forma que ela aconteceria numa sala de aula, por exemplo... Porque, na sala de aula... Aqui nós já temos da atividade algumas perguntas que podem estimular o aluno a falar sobre a experiência dele, sobre as opiniões dele... Porque, às vezes, quando é proposto um tema como esse aqui, e a gente começa com o *Before reading*, por exemplo, que pergunta “como é isso em seu dia a dia” ... Às vezes, eles relatam... Não só do conhecimento prévio, mas situações vivenciadas por eles... Então, assim, foi uma forma... Essa fala do professor nessa atividade foi uma forma de antecipar as discussões, né?

S: Uhum.

Profa.: ... de levantar essas discussões... Mas eu acho que, em sala de aula, essa dinâmica seria um pouco diferente.

S: As próprias questões já levariam...

Profa.: Eh... Talvez já direcionassem... talvez poderiam direcionar... Levantar outra questão ou que não apareceu aqui ou... Mesmo uma sugestão de outra coisa que não apareceu aqui, de outro assunto que não apareceu aqui que eles poderiam falar, relatar mesmo da experiência deles... E, assim, o cuidado que a gente teve que ter quando foi entregar cada uma dessas falas aqui, porque, às vezes, a gente vai fazer a sugestão mesmo, o levantamento das discussões, enfim... Até a pergunta que foi feita... Foi com o maior cuidado com a escolha das palavras... Teve aquela questão do retorno do uso de sacolas plásticas... Aí, o retorno ou o uso? Então, assim, às vezes, é uma palavra que poderia sugerir uma outra ideia, enfim... Isso, dentro da sala, talvez seria... As discussões poderiam tomar alguns rumos que, com a atividade escrita, a gente não sabe se pode acontecer, né?

S: No caso, a atividade escrita, não presencial, por exemplo, fica um pouco limitada...

Profa.: Exatamente. Fica limitada. Porque não entram aqui algumas discussões que poderiam entrar, que poderiam acontecer em sala de aula. No não presencial, não dá pra gente prever... Ter mesmo essa interação, né? Acredito que fica um pouquinho prejudicado nesse sentido.

S: E essa interação foi descrita em inglês; uma mistura do inglês com o português... E como que seria isso na sala de aula? Como seria essa interação com os alunos diante dessas discussões propostas pelos temas dos textos?

Profa.: Por exemplo, se fossem perguntas, elas teriam sido feitas em inglês. Mas eu acredito que os alunos diriam assim “o que que tá perguntando?”, “Traduz aí pra gente”. Eu acredito que seria algo que aconteceria na sala, que, aqui na atividade, outro ponto positivo, não tem como eles falaram “ah, mas traduz aí pra mim”... Pode ser que eles busquem a tradução, né?

S: Sim.

Profa.: Não dá pra eles terem esse tipo de interação... Não tem como eles direcionarem ou eu acabar falando em português... Acabar usando o português em sala de aula. Eu acho que aqui, na atividade não presencial, uma ótima escolha foi ter colocado essa voz do professor parte em português parte em inglês e todas as questões em inglês. Por quê? Talvez se o aluno... não entenda o que está pedindo no enunciado, ele vai usar as ferramentas que ele tem pra buscar o que tá pedindo ali. Acredito eu que eles poderiam, por exemplo, procurar um dicionário online, se fosse o caso, né?

S: Sim.

Profa.: Talvez, em sala de aula, eles não fariam isso...

S: Eles já ia querer a tradução feita por você?

Profa.: A tradução simultânea feita por mim, acredito eu.

S: E, para estimular essa discussão sobre os temas, você costuma fazer esse tipo de abordagem, inglês e português, ou é mais uma abordagem só de inglês, só de português?

Profa.: Há uma tentativa de fazer em inglês, mas nem sempre dá certo, porque, como eu disse, às vezes, eles pedem “Ah, mas eu não entendi”; “Tenta novamente; tem palavras parecidas, palavras cognatas; tenta de novo que você vai entender”. Mas nem sempre... Na maioria das vezes, eles recorrem à tradução... Eles pedem “Ah, traduza pra mim então”.

S: Uhum. E as discussões sobre os temas são levadas então para o português?

Profa.: Para o português... Até eles mesmos... “Olha, tenta falar essa frase aí...” ... Às vezes, quando é uma frase mais simples, eu até penso... até lembro de pedir a eles “olha, fala isso que você falou agora em inglês” ... Se fosse, por exemplo, uma questão que a gente estivesse resolvendo, que eu estivesse corrigindo no quadro, que eles já tivessem feito anteriormente e a gente estivesse corrigindo no quadro... Isso geralmente eu faço na correção... Aí, lemos a pergunta lá, e eu peço para eles responderem... Alguns respondem em português, outros já elaboraram em inglês e querem responder em inglês... Mas aqueles que responderem em português, eu falo “Olha, você sabe responder em inglês!”, “Bora?”. Aí, a gente faz junto, né? Um aluno vai contribuindo... Cada um contribui com uma palavrinha lá e a estrutura... Então, assim, às vezes, acontece essa dinâmica... Ela é um pouco mais demorada, né?

S: Sim...

Profa.: ... Mas eu acredito que seja positivo também.

S: Certo. Ao final da atividade, os estudantes são incentivados, convidados a desenvolver um pôster para uma campanha de descarte consciente de materiais descartáveis durante a pandemia da COVID-19. Você acha que esse tipo de trabalho final é significativo para os estudantes? E de que forma você entende que esse tipo de trabalho final pode contribuir para a vida do estudante?

Profa.: Com certeza, é positivo. Com certeza, contribui muito, porque esse tipo de trabalho fica muito guardado na memória, né? Além do fato de eles poderem, nesse caso aqui, compartilhar... Como é algo que vai ser feito virtualmente, como eles vão colocar isso em uma mídia que eles estão sempre em contato... Eles estão sempre em rede social... Eles estão sempre postando algo... Então, assim, eu acredito que pode ser algo que eles podem compartilhar, publicar, né?

S: Sim.

Profa.: ... Talvez difundir uma ideia... Então, assim, muito positivo, principalmente, a mídia que foi utilizada para poder fazer, para poder criar. Então, assim, é um trabalho que eu acredito que eles conseguem guardar, que marca o aluno... Quando é algo que eles criaram, marca demais...

S: E você costuma realizar esse trabalho dentro da sala de aula, pensando nas aulas presenciais?

Profa.: Pensando nas aulas presenciais, algumas vezes. Nem sempre... Por exemplo, se formos desenvolver essa atividade aqui em sala, a gente... Tem a questão do tempo, que também, querendo ou não, é uma preocupação, né?

S: Sim...

Profa.: Possivelmente, seria uma atividade que a gente levaria algumas aulas para fazer... Então, às vezes, tem a questão da burocracia mesmo, da questão burocrática mesmo de ter um tempo pra pegar nota... E, assim, eu acabo me preocupando com isso também. No caso do trabalho final, eu já fiz alguns trabalhos finais com os alunos, mas nunca desse jeito aqui... Ou é pra fazer cartaz, ou fazer flyers, que eles já tiveram que fazer, ou até campanhas... A gente já fez esse tipo de trabalho final... Mas, dessa forma aqui... Acredito que, dessa forma que foi proposta aqui, poderia alcançar um público maior... Não só a comunidade escolar, que é o que a gente privilegia, vamos falar assim, não sei se seria essa a palavra... Mas, quando a gente faz um trabalho na sala de aula, e esse trabalho vai ser compartilhado... Se é um cartaz, ele vai ser colocado num quadro da escola, num mural da escola, né?

S: Sim...

Profa.: Ou os flyers... Eles vão compartilhar isso com outras turmas. Mas, quando a gente está falando de uma mídia como essa aqui, que eles falam que eles poderiam fazer virtualmente, eu acredito que alcançaria um público maior.

S: Sim... E você pensa também que outras ações, que não fossem feitas virtualmente, poderiam também levar o aluno a alcançar a sociedade, por exemplo, a sua comunidade, externa à escola, sem essas mídias?

Profa.: Acredito que sim... Acredito que poderiam ser propostas... Como eu falei mesmo, exemplifiquei... A questão de fazer um trabalho de coleta seletiva... Essa ideia ser levada para casa, para os vizinhos, enfim... Eu acho que isso também traria uma ação... É algo significativo para aquilo que eles aprenderam na escol, no caso de um texto, né?

S: Sim... Nessa elaboração, o livro didático também foi utilizado na atividade de intervenção de leitura. Como você acredita que o livro didático pode ajudar o professor na construção desse tipo de atividade de leitura com esse olhar mais crítico?

Profa.: O livro... Eu acho que poderia direcionar muito o trabalho do professor, porque é um material que os alunos têm acesso... Na minha escola, os alunos têm acesso ao livro didático e, quando o livro traz... Igual, a gente pegou algumas atividades aqui... E eu senti também uma certa segurança em poder trabalhar com a atividade do livro...

S: Sim...

Profa.: Eu acredito que, quando o livro também traz as atividades elaboradas dessa forma aqui, o professor também... Por exemplo, lá tem uma seção do livro que também traz ideias como essas daqui de poder criar, de o aluno usar o conhecimento dele, o conhecimento que ele adquiriu através da leitura, para poder criar algo que ele vai levar para a vida, né? Que é algo que ele vai poder mostrar para as outras pessoas ou que ele vai poder implementar mesmo no dia a dia... Eu acredito que o livro é um grande parceiro...

S: E por que ele te traz essa segurança para esse tipo de trabalho?

Profa.: Então, eu estava pensando a respeito disso, porque, assim, o livro adotado neste ano... Ele traz bastante, eu acredito, esse tipo de abordagem que foi colocado aqui na atividade de leitura, na atividade de intervenção... Então, assim, por que me traz a segurança? Porque, como eu estou conhecendo ainda esse tipo de abordagem, essas teorias, a respeito de letramento, eu acredito que o livro me trouxe mais essa confiança mesmo, essa segurança, no conhecimento, sobre direcionar mesmo, levantar as discussões...

S: Você acredita que, sem esse suporte, talvez você não levaria as discussões para certas perspectivas mais críticas?

Profa.: Eu acredito que é possível que não... Que não levasse não para esse lado. Porque, assim, eu não sei se já citei em nossas outras conversas, a questão do risco... Às vezes, você leva uma discussão para a sala de aula, você faz um levantamento na sala de aula, e ela é direcionada de outra forma ou ela toma um cunho político ou de alguma crença... A discussão toma um rumo diferente... Às vezes, até fugir do assunto é possível... Eu acredito que, se você tem o livro, que traz dessa forma aqui, talvez o assunto não se perca... O assunto não é direcionado para... Mudar mesmo de assunto, porque, eu acho que já falei dessa questão, sobre os alunos às vezes... Quando nós temos aqui, por exemplo, uma discussão sobre o pôster, que pediu algum tipo de opinião... Às vezes, eles falam assim “Ah, professora, mas nós estamos perdendo tempo, falando disso aí agora”... Porque, às vezes, um aluno quer dar a opinião, aí o outro aluno fala de uma experiência que viveu, aí o outro começa a... Aí, às vezes, a discussão dura um certo tempo, né? Aí, o aluno fala “Ah, mas isso vai cair na prova?”, “Quero saber se isso vai ter lá na prova”... Porque a ideia deles é que eles pensam que é só a gramática que vai ser... E acaba que a gente também vai sendo direcionado para isso, eu acredito...

S: Que sofre essa influência...

Profa.: Eh... Acaba influenciando... Eu estou vendo que, assim, se formos comparar mesmo... Eu comparo esse tipo de questão que traz nesse livro com os que eu já trabalhei há alguns anos, no início da carreira, por exemplo, e aí eu percebo a diferença... Realmente as questões têm sido mais críticas mesmo... As questões que estão sendo propostas estão diferentes daquelas que vieram antigamente... Antigamente não; antes, né?

S: Sim... E você disse sobre esse risco... Que tipo de risco seria esse ao se trabalhar com, por exemplo, a leitura em inglês por uma perspectiva mais crítica?

Profa.: Porque, assim, quando eu estava lendo a respeito do letramento, conhecendo, né? Eu li um trecho que falava a respeito de apresentar a verdade dos fatos, o aluno ter uma perspectiva daquilo... Então, assim, quando falo do risco, eu estou falando sobre o aluno ler o texto e interpretar... E enxergar naquele texto o que para ele seria uma verdade, por exemplo, o que traria de crenças ou de valores que ele já traz com ele... Então, às vezes, será que não há esse risco de ele fazer essa leitura do texto pela perspectiva que ele já traz... Será que não há esse risco?... Ou há esse risco? Porque eu vi aqui que a gente pode levantar perguntas, escutar a opinião deles, escutar a opinião dos alunos, as contribuições deles, enfim... Que há esse momento de eles interagirem com o texto... Mas, por exemplo, levantar a questão “Por que você pensa assim?”, “Por que você acha que é dessa forma?”... Então, assim, depois que eu... Conhecendo mais essa teoria, eu observei que essa questão talvez poderia acontecer na sala de aula... Da perspectiva dele permear o texto, e ele falar assim “Não, mas é assim; eu entendi que

é assim... que o correto é isso”, enfim... Mas que a gente... Não direcionar, mas que a gente... Ele poderia até mostrar as visões dele, que seriam compartilhadas, mas trazer outras visões que serão discutidas na sala para depois chegar num... Não estou dizendo o que é certo e o que é errado, mas, assim...

S: Em outras perspectivas...

Profa.: Exatamente. Porque, assim, o contexto realmente é diferente... Eu agora estou... Não sei se eu comentei com você que agora eu começo a ver com outros olhares quando eu pego uma questão e leio... Por exemplo, eu estava aqui no último PET... Eu não lembro de que turma, se era do 1º ou do 3º ano... Uma das duas... Que fazia uma pergunta... Aí, trazia uma pesquisa e falava sobre o preço do *fast food*. Aí, a pergunta era “Por que você acha que há um grande consumo de *fast food*?”... E, se não me falhe a memória, no texto, trazia algo como sendo a facilidade do preço, que era algo acessível... Aí, eu fui pensar “Em que contexto?”, né? “Me mostra o contexto”. Brasileiro? Eu não sei se se aplicaria responder dessa forma...

S: Uhum.

Profa.: ... Porque é caro, porque é barato, né? No nosso contexto, eu acho que não se aplicaria... Se perguntassem aqui por que as pessoas consomem muito *fast food*, eu não sei se se aplicaria a resposta de porque é barato... Então, assim, quando faz essa pergunta em outro país e quando faz essa pergunta dentro de nosso contexto... Pode ser que... Tem essa questão, né?

S: Sim... E, pensando nessas diferentes perspectivas... Por exemplo, como você disse, a perspectiva como professora pode ser diferente da perspectiva do aluno; então, há esse risco também de o professor ter que lidar com uma perspectiva que é diferente da dele e também de ele ajudar o aluno a lidar com uma perspectiva que é diferente da dele... E como você acredita que...

Profa.: É porque, assim, talvez houvesse um risco de, de alguma forma... Eu penso que o aluno deveria chegar às suas próprias conclusões nesse caso do letramento... E, dependendo do que for discutido, talvez falar assim “Olha, não é essa a questão correta; é essa daqui”... A questão do certo e do errado... O risco de também influenciar, de alguma forma, a opinião, não sei...

S: Usando somente a sua própria perspectiva, no caso que você está dizendo... Então você acredita que o professor tenha que saber mediar também esse risco entre essa discussão proposta por esse tipo de atividade?

Profa.: Eh, porque, assim, se fosse algo de... Opinião, né? É complicado de você falar assim... Até para o professor opinar de forma neutra... Como é que ele vai fazer isso? Se fosse algo que falasse para o aluno assim “Olha, alguns concordam com isso aqui, outros não”. Aí, o professor, nesse meio, fazer a mediação, sem... Tentando ficar neutro...

S: Você acha que é possível ficar neutro?

Profa.: Eu não sei se sempre é possível... Se for, numa situação, numa proposta de trabalho... Num júri-simulado... Aí o professor, eu acredito, que adotaria uma postura mais neutra... Se for uma discussão, alguma opinião que foi levantada em sala... Não sei se o professor conseguiria... Depende do trabalho proposto, né? Mas, como você falou, mais um papel de mediação mesmo. Porque, dependendo do tipo de proposta mesmo, da discussão que está sendo levantada, me parece que o professor tem que ouvir e não direcionar mesmo, igual você falou, mediar.

S: Fazê-lo também refletir sobre todas as visões, por exemplo... para ele ter uma visão ampla da coisa...

Profa.: É porque assim, quando é proposta uma discussão mesmo que, às vezes, um apresenta uma opinião, outro apresenta outra opinião e aí, às vezes, eles até argumentam um com outro dentro da sala... Então isso acontece também... Às vezes, um colega vai argumentando com outro... Então, assim, essa proposta dentro da sala também ocorre, e eu acho positiva... Apesar de que, como eu te falei, eles perguntam "Ah, mas isso vai cair na prova?", "eu quero saber se isso vai cair assim na prova?", "Ah, explica aquela parte de gramática que a gente quer saber da parte de gramática"... Tem isso...

S: Aí você tem que saber mediar esses momentos de discussão para atender às necessidades dos alunos...

Profa.: E também saber administrar o tempo porque... Estou falando de experiência que eu já tive, às vezes, estabelecer um momento de discussão na sala, de um dá opinião, outro dá outra opinião... Aí, às vezes, aquilo se estende um pouco mais... "olha aí, nós não resolvemos tal questão; nós ficamos discutindo isso"... Às vezes, o professor também acaba... Eu, pelo menos, depois de ouvir, por exemplo, uma frase como essa, refleti "Nossa, levou uma aula"... Leva um tempo maior, né? Então, assim, é talvez uma questão de prática também saber trabalhar dessa forma a importância de...

S: E mostrar para os alunos também a importância de trazer essas discussões para as aulas de inglês...

Profa.: Até para saber empregar o tempo de forma mais... Que dê para falarem a sua opinião ou talvez colocar isso de outra forma como um trabalho mesmo para que eles compartilhem um com o outro a visão de outra forma, enfim... Mas eu acredito que isso também é... Às vezes, a prática, com esse tipo de material, traz... Esse tempo nessa discussão... Esse tempo na outra discussão...

S: E aí eles já começam a ver as aulas de língua inglesa também como um espaço para discutir coisas de interesse deles, que fazem parte da vida deles, que são expressas também diferentes línguas...

Profa.: É verdade... Então, assim, até, por exemplo, se essas discussões fossem estabelecidas na língua inglesa talvez também eles vissem de outra forma e sentir outra forma, falassem assim "nós ficamos discutindo esse assunto por um bom tempo, mas nós estamos discutindo esse assunto em língua inglesa"...

S: Porque eles falam com você "Ah, nós ficamos discutindo esse assunto" porque é feito em língua portuguesa?

Profa.: Em portuguesa... Acredito que sim, porque, quando... Mas assim tem a outra questão... Talvez não se estabelecessem as discussões com tanta participação se fosse toda em inglês.

S: Ah, sim. Tem a contrapartida também se utilizar toda a língua...

Profa.: Tem... Exatamente.

S: Entendi...

Profa.: Porque já aconteceu também "Não, mas eu vou falar"... "Eu já respondi essa questão, professor, mas eu respondi em português"... E aí Aquele momento que eu falei anteriormente que eu falo assim "Olha, então vamos escrever isso aí que você falou em inglês"... Porque assim poderia também parte do aluno dele ter essa questão da autonomia, que eu acho que, na atividade de intervenção, sendo não presencial, às vezes, ocorra... Que ele fale assim "Ah, mas eu respondi essa, só que eu respondi em português"... Então, mesmo estando escrito no enunciado, nas orientações, que ele tem que escrever em inglês, às vezes, ele chega na sala e fala "eu resolvi, mas eu resolvi em português". Então, aqui, com atividade não presencial, já não tem essa de "Ah, respondi essa, mas eu respondi em português"... Está aqui você responda em inglês... Então, assim, às vezes ele vai buscar uma ferramenta que eles têm acesso... Um dicionário online, que para eles o uso é mais fácil e mais rápido também... É algo facilitador mesmo, que eles vão lá clicam... Tem outra questão lá que eles vão e acho no tradutor, que dá uma frase pronta... Acontece... Às vezes, ele não tem tanta intimidade com aquela ferramenta, então ele pega uma frase pronta coloca lá... E até essa questão... Eu acredito que sendo não presencial ele vá buscar tentar responder em inglês, elaborar uma frase, buscar as palavras... Então isso aí vai agregando, agregando vocabulário, ele vai aprendendo as estruturas...

S: E a leitura que propunha ali uma discussão, que talvez seria feita em português em sala de aula, ganha sentido para ele, porque ele está usando a língua inglesa ele está aprendendo...

Profa.: Uhum... A questão de ser sequencial também aqui começou resgatando o conhecimento prévio dele, "o que você já conhece", "você já ouviu falar nesse site, falar nessa ONG"... E aí vai aumentando... Aí daqui a pouco o texto... Aí, do texto, já vai amadurecendo cada uma... São etapas, né? Até chegar no final e ele poder construir e criar... O que ele aprendeu...

S: Produzir para sua própria comunidade... Aí, continuando, você acredita que, com essa atividade os alunos tiveram a oportunidade de aprender mais do que a língua inglesa, mais do que aspectos linguísticos, por exemplo, eles aprenderam a língua, mas também aprenderam, por exemplo, outras coisas, valores, princípios, a olhar diferentes perspectivas dependendo do contexto?

Profa.: Eu acredito que sim... Acredito que eles tenham... A questão de outra perspectiva... Igual eu falei aquela hora, porque eles estão vendo algo que está acontecendo em outro país, mas que também pode ser trazido para nosso contexto, como é que está sendo vivenciado por nós aqui... Valores... Essas reflexões que foram propostas puderam levá-lo a ter uma outra opinião, a constatar algo que ele não sabia ainda, algo que era desconhecido para ele, observar mesmo com outros olhos, às vezes, hábitos que ele está tendo no dia a dia...

S: E até mesmo repensar, no caso, esses hábitos... Além de constatar, repensar e talvez até agir, transformar ali o que está ao seu redor... E você, geralmente nas suas aulas, por exemplo, nas presenciais... Você costuma levar o aluno para além de aspectos linguísticos, por exemplo, para esse viés, de tentar usar a língua inglesa também para trabalhar outros aspectos da vida do aluno?

Profa.: Sim... Porque os textos que são abordados, os textos que os materiais, que o livro, por exemplo, traz, às vezes, os textos complementares que eu levo geralmente são temas... Aqueles temas mesmo que a gente chama de temas transversais... Mas são temas que acabam voltando de alguma forma, trazendo de alguma forma, para a realidade dele... Porque são textos autênticos, então, são fatos né?... Ou que vai despertar neles reflexões mesmo de como eles agem, de como está a situação em determinado país... Enfim, ocorre bastante por causa dos materiais, dos textos que são velados mesmo para a sala de aula...

S: Você disse que atividade intervenção primeiramente leva o aluno, por exemplo, a pensar sobre o tema abordado, e tenta fazer com que ele aja na sua sociedade, transforme a sua sociedade, certo? Então você acredita que esse tipo de atividade poderia levar o aluno a transformações mais concretas na sua vida fora da sala de aula em relação a outros tipos de atividade, por exemplo?

Profa.: Acredito que sim... Se formos comparar com outro tipo de atividade, acredito que sim. Porque, como eu falei, não dá para ter certeza que ela vai levar... Que ele vai disseminar aquilo...

Que ele vai compartilhar essa informação enfim... Até mesmo o que ele produziu... Mas levar essas reflexões, eu acho que sim, e possibilita isso sim... Porque eu já vi várias ideias mesmo que os alunos... De algo que eles criaram por que aprenderam algo na escola...

S: Eles chegam para você falando?

Profa.: Não, eu não estou me referindo a algo que... Eu já observei com práticas desse tipo...

S: Que os alunos acabaram produzindo algo...

Profa.: Eh...

S: Para finalizar você teria alguma observação que gostaria de compartilhar sobre essa atividade que talvez não tenha sido contemplada aqui durante essa conversa.

Profa.: Acredito que eu compartilhei os pensamentos... Mas eu coloquei aqui também o da translíngua, que para mim foi uma novidade... Eu nunca tinha utilizado dessa forma... Achei muito interessante e acredito que vou utilizar agora nas minhas aulas porque, de alguma forma, isso pode também incentivar o aluno. Pode ser que ele fale assim "Ah, mas eu ia falar tal frase, mas não sei tal palavra...". Então às vezes detalhes que acabam travando habilidade mesmo de falar... Ele deixa de falar porque não sabe aquela palavrinha ali...

S: Então você vê que ele já tem essa vontade, ele já tem essa prática...

Profa.: Então, assim, por um receio mesmo, por não conhecer, às vezes é algo que eu não te ligo nas minhas aulas...

S: Que tipo de receio?

Profa.: De não saber o que é uma possibilidade... Acho que é falta de conhecimento mesmo, de saber que isso não é errado...

S: De misturar as línguas?

Profa.: É... de misturar as línguas, de misturar uns idiomas... Então, assim, às vezes, esse receio mesmo de falar assim "fica estranho falar dessa forma" e, às vezes, é o que trava o aluno... Uma palavrinha... Ele vai deixar de se comunicar porque não sabe uma palavra... Então, assim, para mim foi bem interessante... Penso que é algo que dá para ser utilizado em sala de aula...

S: Interessante... Quem sabe assim os alunos cheguem ao final da aula falando "Ah, mas a gente só discutiu; não fizemos nada"?

Profa.: Exatamente... Porque, assim, igual eu te falei, é uma prática que eu tinha que falar "então vamos escrever em inglês", e cada um dava uma contribuição e ia escrevendo a frase... Então, assim, talvez também usando isso na oralidade, eles vão se sentir mais à vontade para poder entregar aquelas estruturas que eles conhecem, mas que eles não têm tanta prática, mas que queiram utilizar...

S: Sim... No caso, já pode ser um incentivo até mesmo para agregar mais às discussões acerca dos temas, às produções que eles vão fazer, certo?

Profa.: Isso...

S: Então, se você tiver mais alguma observação para fazer, fique à vontade para fazê-la, porque as perguntas terminaram...

Profa.: Eu acredito que é só essa observação mesmo e, sobre o que já falei anteriormente, sobre o conhecer essa teoria... Às vezes, eu até utilizava, porque está no livro... De forma, assim, não consciente, né? Eu não sabia que talvez tivesse usando... Que essas discussões fazem parte dessa teoria, dessa abordagem... Às vezes, fazia porque eram propostas do livro, propostas muito interessantes, mas que eu não tinha conhecimento da teoria...

S: No caso, você acabava não prestando atenção que esse tipo de abordagem diferente poderia ser trazido para sua atividade complementar, por exemplo, de leitura em inglês...

Profa.: E, assim, para mim, também foi outro aprendizado essa questão da sugestão do site para criação por exemplo do pôster...

S: Sim...

Profa.: Algo que eu conheci... Por exemplo, um trabalho que eu propus para eles ano passado que eles fizeram um cartaz, eles poderiam ter feito virtualmente, poderiam ter feito com essa ferramenta...

S: E socializado, no caso, com mais pessoas além dos colegas, da escola...

Profa.: Isso...

S: Professora Ana, gostaria muito de agradecer mais uma vez pela participação! Muuuuito obrigada! Foi muito valiosa essa entrevista na primeira parte da entrevista oral final. Muito obrigada mais uma vez!

Profa.: Disponha!

na entrega mesmo do material, eu achei que eles fossem resolver pelo computador, né?... Que a entrega também teria sido utilizando a mídia que foi enviada pra eles no formato virtual...

S: Sim...

Profa.: A maioria optou por escrever no caderno. Alguns que entregaram a atividade resolvida no caderno e fotografada...

S: Sim...

Profa.: Resolvida... Impressa.... Resolvida e fotografada também.

S: E por que você acha que eles fizeram no caderno e não optaram por fazer, por exemplo, no formato *word*, no próprio computador?

Profa.: Bem, eu acredito que é porque como alguns estão devolvendo PET dessa forma - e é realmente uma preferência que eles resolvam o Pet e devolvam dessa forma - eles também acabaram transferindo isso para a atividade...

S: ...resolvê-la no caderno?

Profa.: É... Eu acredito que se tivesse tido uma obrigatoriedade de fazer virtualmente, eles teriam feito virtualmente. Então, assim, acredito que eles tenham tido uma certa preocupação de falar assim: “Ó, realmente fui eu que fiz!”. Né? E, por isso, eles resolveram no caderno. Acredito que tenha sido isso.

S: Ah, sim. A partir dessa pouca interação que você percebeu deles, como seria a sua avaliação em relação à atividade?

Profa.: Eh...Eu acredito que a atividade trouxe para eles o que poderia ter sido feito nesse formato mesmo, né? Virtualmente falando foi o que... A proposta foi muito boa, mas eu penso que nem todos se dedicaram a ela mesmo, né? Me parece que eles tiveram uma preocupação maior em responder as atividades do que ler também e interagir com a atividade. Por exemplo, até pelo formato que eles optaram em responder... Eu pude observar isso. Talvez se eles tivessem optado pelo formato que foi entregue, né? Eles teriam feito aqui, respondido, colocado as observações. Então, assim, pelo fato de muitos terem optado por fazer no caderno, eu acredito que eles não interagiram com a fala do professor. Por exemplo, não colocaram as observações, as ideias que eles tiveram, né?

S: Uhum... Considerando que no caderno eles tiveram que copiar manualmente as respostas...

Profa.: Exatamente. Eles fizeram manuscrito, mas, assim, eles colocaram apenas respostas, mas, ainda assim, eu acredito que se eles tivessem usado o computador, feito direto no formato que foi entregue, eles teriam interagido mais. Então, talvez por esse fato mesmo de eles terem entregue manuscrito, eles não tenham interagido com atividade, né?

S: Ah, sim... Uhum... Considerando também o tamanho da atividade, as questões...

Profa.: Exatamente. Foram 12 questões, né?

S: Como foi a reação deles em relação ao tema proposto? Você disse que eles acharam relevante. De que forma você...?

Profa.: Me parece que eles acharam bem relevante, porque, até pelo trabalho final mesmo que alguns apresentaram, eu pude perceber que é uma preocupação deles, né? Tanto com relação ao meio ambiente, que me parece que ele já tem conhecimento, né?

S: Sim...

Profa.: E também se interessam mais em saber... Mas também pela situação que eles estão vivendo da pandemia. Então, assim, como é um assunto bastante atual e que eles estão vivenciando, eu penso que eles acharam um tema interessante.

S: Uhum.

Profa.: Mas não deu para descobrir mais com relação a isso, com mais certeza, justamente porque faltaram essas interações. Até o que eles conhecem a respeito, por exemplo, da pandemia, outras ideias... Não deu para saber como mais... De forma mais concreta mesmo, porque faltaram as interações.

S: Sim. E você considera que além dessa questão do formato no qual a atividade foi entregue, essa questão da falta de interação também diretamente com o professor tenha influenciado?

Profa.: Eu acredito que sim. Eu observei isso com relação ao entendimento das perguntas, porque algumas perguntas... Eu não sei se foi na hora de fazer a tradução, ou se eles confiaram mesmo que aquela tradução estava correta, e entenderam a pergunta de outra forma, né? Isso mudou até mesmo o título do artigo, né? Teve uma confusãozinha... Eles confundiram o assunto no final das contas, e eu acho que isso não teria acontecido na sala de aula, porque esse assunto teria sido discutido. Porque essa questão teria sido discutida com eles, né? A questão da palavra mesmo... *Usable*... Que no final eles entenderam justamente como o oposto, né? Como a reportagem apresentava justamente algo que me parece que eles não concordam, que é o uso da sacola plástica... Então, assim, pelo fato mesmo da vivência, né? Escuta tanto falar que tem que usar a sacola retornável... Então, assim, me parece que isso influenciou também eles. Então, assim, eles não tiveram aquele cuidado de rever lá no texto realmente o que que estava sendo dito... Até no..., né? o que estava sendo apresentado... No título mesmo. E acabou que aqueles que responderam... Aqueles que entregaram responderam que... Como se fosse o uso da sacola plástica... E não o contrário, né? ...O uso ou não... Como se o texto estivesse falando o oposto... E não de banir as sacolas retornáveis, e sim as sacolas plásticas.

S: Sim. No caso parece que eles utilizaram o conhecimento prévio que eles tinham do assunto...

Profa.: Exatamente. Eles utilizaram conhecimento prévio, porque na última... Na última não... Deixe-me ver aqui. Em uma das questões... A penúltima questão fala justamente se eles concordam com isso, né?

S: sim.

Profa.: Quais são os impactos... Então, assim, eles sabem que vai contribuir negativamente, porque a maioria respondeu dessa forma: que impacta negativamente no meio ambiente, né? E aí aconteceu até algumas contradições, porque uma pergunta... A resposta de uma pergunta acabava contradizendo a outra, que era essa... O resultado final.

S: Sim, entendi. E, após essas atividades, você devolveu para os alunos um feedback sobre a atividade realizada por eles, né?

Profa.: Sim.

S: Na sua opinião, o que foi preciso destacar no feedback de forma que o aluno fosse levado a ser um aluno não apenas leitor, mas também cidadão? O que pode ter influenciado o aluno para esse desenvolvimento ou não dessa postura mais crítica de entender ali o que o texto está querendo dizer? Que atitude que ele está querendo influenciar?

Profa.: Eu acredito que eles tenham se preocupado mais mesmo em responder às questões. A parte mais discursiva, que levava à reflexão, que eram aquelas falas e aquelas perguntas que estavam dentro da sala do professor, eles não levaram tanto em consideração, né?

S: Sim.

Profa.: Eles sabem a mensagem que eles queriam passar, por exemplo, no pôster, né?

S: Sim...

Profa.: Mas acaba que nas respostas houve essas contradições que eu te falei, né? Que eles sabem da importância que é a preservação do meio ambiente e que também tem que haver um cuidado maior por causa do vírus, mas, com relação às respostas, eles simplesmente... Principalmente, observei o seguinte, as perguntas que perguntavam sobre informações específicas no texto foram as questões que eles foram mais bem sucedidos.

S: Hum... Interessante.

Profa.: Quando pede opinião deles, quando fala assim: “O que que você pensa disso?”... E aí talvez essa discussão realmente teria sido bem mais proveitosa na sala de aula. Que os enganos não aconteceriam, a respeito da sacola, né? Porque eles sabem que prejudica, mas quando pergunta “Isso seria bom para o Brasil?” aí a resposta já contradiz a outra.

S: E você acredita que em sala de aula os alunos se interessariam por essas discussões que foram propostas naquela sessão *Teacher speaking*?

Profa.: Acredito que sim. Inclusive talvez até uma discussão que demorasse mais, porque ia ter a contribuição de mais alunos, né? Um ia colocar o seu ponto de vista, talvez um outro discordasse, e aí a discussão teria acontecido na sala de aula.

S: No caso o aluno se sentiria menos só, dentro da sala de aula, né?

Profa.: Exatamente. Eu acredito... Até com relação ao *feedback* mesmo, na hora de fazer esse retorno para ele, e também por ser virtual, por ser *online*, até direcionar a correção é um pouco complicado, né? Porque o professor, às vezes, corre um risco de até desmotivar, ou então realmente não ser neutro na parte discursiva, né? Na parte de discutir, de não ser muito neutro. Por exemplo, aconteceram respostas aqui que, como eu iria mediar, por exemplo, com o aluno, ou propor a ele outras questões, outras perguntas que o levassem à resposta, sendo que esse *feedback* foi feito por escrito, né? Que eu tive que enviar por escrito. Talvez na fala, fazendo esse *feedback* oralmente e na sala de aula, realmente teria a contribuição dos outros alunos. E, de repente, eu colocando esse *feedback* por escrito, não seria um *feedback* neutro. Porque eu, por exemplo, discordar de algo que ele respondeu não é da mesma forma, né? Porque ele teria como colocar o ponto de vista dele. E ia acontecer, né? Então, assim, às vezes até eu coloquei uma sugestão: “E se pensarmos nessa questão aqui?”, “Se refletirmos dessa forma?”, “Não confundir tal coisa com tal coisa...” Mas, assim, fica um pouco mais invasivo, porque... Não sei se é bem essa a palavra... Mas eu acredito que quando a correção é direcionada dessa forma... Porque aqui realmente foram discussões. Houve perguntas aqui que eles teriam que colocar o ponto de vista deles, e corrigir, falar “isso tá certo” ou “isso tá errado”... Seria uma discussão que teria que acontecer junto com mais alunos, né?

S: Para ficar um compartilhamento, né? Uma partilha de opiniões, para que ele conhecesse um número maior de pontos de vista, saber respeitar, no caso, as diferenças...

Profa.: Argumentos... Talvez ele também quisesse argumentar, falar “não, eu penso dessa forma por causa disso”, né? “Eu coloquei essa resposta porque eu penso assim”. Ou realmente a discussão seria instalada, e ele chegaria a uma conclusão depois disso, né? E quando a correção é feita assim, dependendo de como eu mando o *feedback*, eu posso estar ou já mostrando a resposta para ele ou realmente dando a minha opinião se for uma questão discursiva, se for uma questão que ele tem que dar a opinião dele, né? A questão do que é certo, do que é errado.

S: Entendi. E, assim, infelizmente nós tivemos um pequeno retorno, né? Das atividades. Então houve uma baixa adesão dos alunos para a realização dessa atividade de

intervenção. Na sua opinião, qual você acha que pode ter sido a causa dessa pouca participação nessa atividade de intervenção?

Profa.: Bom, eu acredito que eles... pelas outras atividades que eu venho recebendo deles, né?...

S: Atividades regulares?

Profa.: É, as atividades do PET mesmo, do estudo tutorado. Eu acredito que, além do fato de muitos realmente não estarem tão dedicados assim ao estudo, por *n* motivos: ou realmente porque não foi à escola pegar o PET, ou porque não tem acesso, ou ele acha mais fácil acessar pelo celular, mas não tem a disponibilidade do celular, né? Ou porque realmente ele está envolvido com a resolução dos outros PET, ou mesmo porque ele não se interessou em fazer. Porque infelizmente tem muitos que também não retornaram com o PET. Também a gente sabe que alguns entregaram na escola; a gente foi informado disso: alguns entregaram os planos de estudo na Escola, outros estão entregando via e-mail. Mas, assim, observei que até no plano tutorado, plano de estudo tutorado, não é a grande maioria que está participando, né? Mas são vários os motivos, inclusive falta de interesse mesmo.

S: Ah, sim. Você acha que algo diferente poderia ter sido feito, talvez pra conseguir uma participação maior deles, não só nessa atividade, mas também nas atividades regulares da escola?

Profa.: Eu não imagino de que outra forma poderia ter sido feito, porque às vezes até o *Meet* não tem tanta presença, tanta participação dos alunos, né? Já teve depoimento de colegas que infelizmente nós sabemos que não é a grande maioria dos alunos que está participando quando tem... Quando é oferecido dessa forma também. Então... Eu acredito que a atividade poderia ter tido mais participação, mas não acho uma outra forma. Acredito que foi uma boa escolha esse formato.

S: Uhum... Sim... Teria tido uma maior participação se fosse presencial, né?

Profa.: Presencial. Exatamente. Se fosse presencial teria tido uma grande participação.

S: Assim como nas atividades regulares da escola? Você acredita?

Profa.: Sim. Pela experiência com os alunos, eu acredito que sim. Dentro da sala de aula, a dinâmica é diferente, porque a gente está com eles ali realmente no dia a dia, né? Eles tem mais liberdade também para tirar as dúvidas. Às vezes, o aluno pega para fazer, mas isso também é uma questão de... Talvez ele tenha ficado inseguro para responder... Os que pegaram a atividade talvez não tenham tido tanta segurança. Porque, assim, isso até foi o que uma aluna me questionou quando ela estava na dúvida se participaria do estudo... Ela perguntou: “E o meu nível de inglês? Será que...”. Ela ficou preocupada, né? Eu vi que ela ficou preocupada em responder, porque, assim, é algo que teria que ser enviado para o professor, teria um *feedback*

direto mesmo, né? Eu iria analisar cada resposta... Não era algo que... Que, dentro da sala de aula, eles têm mais proximidade com o professor... Eu acredito que, dentro da sala de aula, tem uma proximidade com a gente que ela perguntaria as dúvidas sem precisar ficar insegura mesmo, ou preocupada, né?

S: Uhum.

Profa.: E foi o questionamento: "...mas e o meu nível de inglês? Será que eu consigo responder as perguntas?". "Não, você vai responder como se você estivesse respondendo a atividade na sala de aula", né?

S: Sim. Uhum. E tem todo esse novo contexto também, né? Virtual. Para eles então, tudo que aparecer parece ser novo, né?

Profa.: É, parece diferente daquilo que eles já conhecem. Para mim também, como professora, é diferente, né? E a dinâmica é nova para todos nós. Então, assim, tem as diferenças que a gente está passando a conviver e a conhecer também, né? Então, assim, eu acredito que pode ter sido também o que aconteceu com alguns. Falaram assim "ah, mas eu vou responder isso aí... E meu nível de inglês?". Preocupação, né? Eles têm mesmo.

S. Sim. Verdade. Vamos pensar agora sobre aplicação dessa atividade em sala, nas aulas presenciais. Você acredita que seria possível a aplicação dessa atividade, considerando o seu tema, seu tamanho, duração, sobre as questões abordadas? Quais seriam os pontos positivos e negativos para a aplicação desta atividade em sala de aula?

Profa.: Eu vi muitos pontos positivos aqui. Essa parte, por exemplo, que foi colocada aqui: *Teacher speaking*. Talvez em sala de aula, essa proposta mesmo, a proposta dessas reflexões, não sei se aconteceriam todas, porque teria, por exemplo, a atividade, e eu seguiria as atividades, né? Mas, às vezes, por exemplo, uma reflexão como essa daqui pode acabar se perdendo na sala. Como são duas aulas por semana, isso levaria um tempo maior. Então, por exemplo, aquela preocupação, que também já foi dita anteriormente, da questão de propor as discussões: às vezes quando há discussão é proposta, e ela é proposta em português, ou se ela for proposta em inglês, os alunos "ah, não! Mas fala aí em Português, porque eu não entendi!". E, no final, eles acabam utilizando bastante a língua portuguesa, e nós acabamos utilizando a língua portuguesa. E, por exemplo, uma proposta que no virtual aconteceu, que foi a translíngua, né? Então eu acho que oportunizou a eles conhecer algumas palavras, observar que eles conseguem entender. Isso, por exemplo, eu acho que presencialmente talvez não acontecesse, né?

S: Hum... Essa presença da língua inglesa durante as discussões?

Profa.: Exatamente. No virtual a língua inglesa esteve mais presente nas discussões, e talvez discussões que poderiam se perder mesmo; não aconteceriam na sala. Ou porque eu não

lembraria de fazê-las, de propor todas. Talvez algumas. Levaria um tempo maior. E tem aquela questão que eu já falei para você que os alunos falam assim “ah, mas isso aí vai cair na prova desse jeito aí?”, “Essa discussão vai cair na prova?”, “Eu quero saber o que vai cair na prova!”. Então, assim, talvez na sala de aula eles iriam se preocupar, por exemplo, com o gênero, né?

S: Sim... As características?

Profa.: ...Tipo textual... Talvez ele se preocupassem com as características do texto... Então, assim... Mas eu acredito, por exemplo, que essa proposta de trabalho final aqui seria algo que entusiasmaria muito eles na sala de aula.

S: Por quê?

Profa.: Porque eles teriam que acessar um site, criar alguma coisa, ver o que eles criaram no computador, compartilhar com os colegas, que eles gostam demais. E isso que, assim, acabou me confundindo um pouquinho... Porque eles receberam no formato que poderia ser resolvido no computador, mas optaram por responder no caderno, né? E, a última questão, por exemplo, que é algo que se propõe na internet, que eles criassem um pôster que eles iriam utilizar a internet para fazer, né? Isso aí eu acredito que na sala de aula teria sido para eles o ponto mesmo mais forte...

S: No caso, você quer dizer que, agora que está no ambiente virtual, o que é para ser feito no virtual, eles acabaram fazendo no caderno, e se fosse na sala de aula, que não estaria ali no virtual, eles fariam na internet?

Profa.: É, eu acredito que a proposta teria sido, assim, mais atraente pra eles...

S: Hum...Interessante.

Profa.: ...Do pôster. É, eu acredito que sim.

S: Uhum. Certo.

Profa.: Eu acredito que sim.

S: E sobre essas dificuldades que você encontrou ou percebeu durante a correção, por exemplo, confundiram ali a proposta do texto com o conhecimento prévio que eles tinham sobre o assunto; você acha que na sala de aula eles apresentariam essa dificuldade ao longo da discussão ou no final da discussão?

Profa.: Eu acho que ao longo da discussão, quando chegasse a esse ponto, né? Da atividade... Quando chegasse a esse ponto que eles percebessem, né?... Na verdade... E isso seria contribuição, às vezes, de outro colega. Talvez não percebesse, não fosse falar, mas tipo “o texto está falando isso”, né?

S: Sim.

Profa.: E aí se instalaria: “Ah, mas todo mundo fala que tem que usar é a sacola retornável. Por que que tá falando o contrário?”. Então isso com certeza despertaria uma discussão, iniciaria uma discussão na sala de aula, né? “Ah, mas eu não sou a favor”. Inclusive iria ter essa proposta... Eu estou, assim, como se estivesse adivinhando o que eles falariam, mas é o que eu acredito que eles diriam, né?

S: Uhum. Sim. Você pode pensar na sua prática também...

Profa.: ...que a sacola poderia ser higienizada...

S: Ah, sim.

Profa.: ...como teve esse tipo de resposta também.

S: Sim. Uhum.

Profa.: Que a sacola poderia ser higienizada, né? Eu acredito que teria essa resposta dentro da sala. Que aconteceria dessa forma.

S: No caso, eles teriam uma chance de se contraporem ao texto, né? De se ...

Profa.: Uhum. Além da questão inicial mesmo que trata dos pôsteres do *Greenpeace*, né? Que fala “a quem está direcionado o texto?”. Então, assim, a maioria acha que está direcionado a crianças por causa da historinha que foi utilizada, por causa das cores, de tudo, né? Dos n motivos. Eles sugeriram alguns motivos de porque seria direcionado a crianças, né? Também, talvez essa fosse uma outra discussão, porque eles poderiam colocar assim, como um aluno também disse aqui, que é um assunto de interesse de todos, mas especificamente esse texto aqui está direcionado a qual tipo de público? Então, assim, até a parte da linguagem mesmo; o idioma aqui entraria... que está sendo direcionado adultos por quê? né?

S: Uhum.

Profa.: A resposta esperada é que provavelmente é direcionada adultos, pelas frases mesmo que estão aqui presentes no texto. Então talvez eles não tenham nem... Não sei se eles chegaram a fazer a tradução completa da frase, por exemplo, para saber qual era a ideia da campanha mesmo, ou mesmo discordar assim “não é para adultos”. Talvez eles poderiam colocar o ponto de vista deles e os argumentos deles, né?

S: No caso, pela sua observação, eles ficaram mais ali na superfície do texto?

Profa.: Sim. Exatamente. Eu acredito que sim, porque é o conto de fadas, por causa dos desenhos, né? Acredito que eles não se aprofundaram mais no texto.

S: Sim. Agora pensando nessa atividade de intervenção, pensando também na sua prática, como você acha que essa atividade influenciou ou tem influenciado a sua prática pedagógica como professora?

Profa.: Bom, da elaboração até a correção, eu acredito que foi de muita aprendizagem, porque realmente, às vezes até com relação as discussões, que são proporcionadas dentro da sala de aula; que acontecem dentro da sala de aula. E ver ela colocada dessa forma aqui, eu vejo que elas são importantes até para o desenvolvimento da atividade mesmo. Porque, às vezes, assim, nem sempre as discussões acontecem. Às vezes fala “Ah, eu vou saltar essa parte aqui”, mas, assim, é muito importante que aconteça essa parte das discussões...

S: Por que você acha isso?

Profa.: Porque, realmente, além de o aluno ter a oportunidade de colocar o ponto de vista dele, eles vão compartilhando aqueles argumentos com os outros colegas, aquelas ideias com os outros colegas... Eles conseguem... Eles podem conseguir ver o texto de outra forma. Aprofundar mais no texto, saber que eles devem levar aquilo lá para vivência deles mesmo, para o dia a dia deles... A diferença que faz... Até com relação as atitudes que eu acho que poderia ter sido... Se fosse na sala de aula teria sido desenvolvido. Até vou entrar aqui, antes que eu me esqueça que, quando é feita uma pergunta, assim, se eles estão incluídos, né?...

S: Sim...

Profa.: Quando pergunta “essa poluição; quem é responsável por isso? Quem faz isso?” então, assim, eu percebi que há alunos que se incluem, e há alunos que acham que não se incluem aqui, que eles não tem a ver com isso, que eles não têm atitudes que podem poluir, por exemplo. Então, assim, eu acredito que, dentro da sala de aula, havendo essas discussões aqui, o aluno pode ter outra visão, né?

S: Uhum.

Profa.: Ao tempo que ele não ver que tem participação de cada um ali... isso mostra ele que tem participação, né? E ele também é responsável por aquilo, que ele também pode ajudar a mudar esse quadro, né? Cada um fazendo a sua parte... Então, assim, eu observei isso, e acredito que, tendo essas discussões aqui, sempre trabalhadas dessa forma... Igual eu te falei, da elaboração da atividade, né?... Da escolha do tema, até a elaboração da atividade Até a correção da atividade, eu acredito que foi uma abordagem muito interessante e que me ensinou bastante.

S: Uhum. Você disse que, às vezes, por exemplo, é “Ah, vamos pular essa atividade aqui”.

E hoje, como você ...?

Profa.: Por causa do fator tempo e realmente por causa da dinâmica com os alunos, né? Que eles realmente têm essa preocupação, e a gente acaba também tendo essa preocupação de vencer um conteúdo, de terminar aquela página ali, que aquilo ali talvez seja necessário numa prova; aquela estrutura, né? Então, assim, até com relação à estrutura, acabou nem entrando aqui. A língua, o idioma foi bem trabalhado, mas não teve a parte gramatical, aquela preocupação com

a parte gramatical, que talvez tivesse na sala de aula. Por exemplo, aqui no pôster que foi abordado, teríamos uma estrutura gramatical, e aquela estrutura gramatical talvez acabasse sobressaindo na sala de aula, ao invés das discussões.

S: Hum. Sim... Entendo... E, assim, você vê alguma possibilidade e limitação em sua prática para essa aplicação dessa atividade, desse tipo voltado para uma perspectiva mais crítica, mais cidadã?

Profa.: Eu acredito que é com relação a aprender mesmo trabalhar dessa forma. A questão da neutralidade que eu te falei, porque às vezes o professor, né? Eu digo pessoalmente: ao propor a discussão, eu não sei se eu consigo sempre ser neutra, né? Talvez pode ser que eu acabe opinando também. Então, assim, aprender a trabalhar dessa forma como uma mediação mesmo, proporcionando as discussões na sala, propondo as questões na sala, mas aprender a trabalhar dessa forma realmente valorizar esse tipo de discussão na sala. Além de outras formas de propor. Por exemplo, aqui na atividade, é a translíngua, né? Na sala de aula também que poderia ser dessa forma, porque o idioma não ficaria de lado, né?...O aluno que talvez visse aquilo de forma significativa, porque ele está vendo que a língua inglesa está entrando na discussão... Cria vocabulário naquele momento...

S: Você acredita que o fato de, às vezes, a língua inglesa ficar de lado nesse tipo de discussão pode gerar uma desmotivação do aluno a querer participar das discussões?

Profa.: Eu acredito que é possível, apesar de que alguns dizem assim “ah, mas fala...” ... Se eu proponho, por exemplo, da discussão em inglês, e aí ele não entende o que foi proposto... Se for uma pergunta feita em inglês, e ele não entende o que foi proposto, isso acaba também... Mas fala assim “ah, mas vocês vão ficar falando em inglês?”. Às vezes aparece um aluno que quer treinar o inglês dele, quer discutir em inglês: “Ah, mas só ele vai participar, professora. Você tem que falar em português, se não a gente vai ficar de fora”. Então, assim, há esses momentos também, né? Há as duas possibilidades, mas eu acredito que, talvez, com a translíngua, por exemplo, colocando algumas palavras em português, algumas palavras em inglês, o idioma não vai ficar de fora, e os alunos podem participar, né? Aprendendo também.

S: E outras formas de comunicação, né? De língua também.

Profa.: É a sensação de falar assim “ah, mas a aula de inglês, e a gente ficou falando em português”. Então, assim, talvez não fique essa impressão, né?

S: Certo. E você acha que é possível abordar o conteúdo programado para as aulas de leitura em inglês – todas aquelas questões como, por exemplo, estratégias de leitura, compreensão geral específica do texto, interpretação de texto – dentro dessa perspectiva crítica?

Profa.: Eu acredito que é possível. Dentro da sala de aula, também tem o fator tempo, e eu acredito que seja uma preocupação. Para mim é. Por exemplo, essa atividade aqui dentro da sala de aula, levaria algumas aulas para acontecer. Se fosse realmente seguir todas as discussões que tem aqui, ela levaria algumas aulas para acontecer. E realmente tem essa questão do tempo, que ele é dividido de várias formas. Então, assim, é uma questão da prática mesmo. Talvez o professor que já tem um conhecimento maior de trabalhar com as discussões, ele consiga direcionar e manejar o tempo, mas eu acredito que o fator tempo também pesaria aqui nesse caso, seguindo todas essas etapas.

S: Uhum. E seria possível também trazer toda essa perspectiva para outras aulas, por exemplo, para aula de escrita, escuta, fala, gramática?

Profa.: Eu acredito que sim, né? Eu precisaria estudar mais, praticar mais, mas eu acredito que sim.

S: E, falando sobre o livro didático, depois que você conheceu esse tipo de perguntas por essa perspectiva, você conseguiu se lembrar se o livro de didático traz, aborda essa perspectiva, já trabalha com esse viés mais crítico? O livro didático adotado pela sua escola.

Profa.: Sim. Acredito que sim. O livro que é utilizado na minha escola sim, né? Eu acredito que os livros estão mudando também, né? Propondo mais discussões. Pelo que eu tenho observado mesmo de outros também que eu trabalhei anteriormente, antes de trabalhar esse livro... Eu acredito que é algo que é uma tendência mesmo, né?

S: Uhum. E como que era feita essa abordagem na sua aula de inglês, por exemplo?

Profa.: Geralmente era antes da leitura, né?

S: Antes da leitura?

Profa.: É, antes da leitura. Geralmente é uma pergunta que tem para realmente conhecimento prévio, saber a bagagem que eles trazem a respeito de um determinado tema, um determinado assunto, né? Mas nem sempre, como eu te falei, nem sempre eram seguidas todas as discussões que eram propostas. E, assim, pelo que eu observei mesmo que o livro traz, são discussões necessárias. Às vezes, quando realmente chega numa questão que está lá na frente, era necessária uma discussão anterior. Eu já observei isso. Isso já aconteceu. Por exemplo, de chegar num determinado ponto e descobrir que aquele assunto estava sendo amadurecido, né? Era uma etapa, era uma sequência a ser seguida. Então, assim... Mas, nem sempre, igual eu te falei... Às vezes, o conhecimento mesmo, a prática de preocupar com o tempo, com a estrutura, né? Nem sempre as discussões eram propostas, mas eu vejo que elas são necessárias.

S: E necessárias em que sentido? Em relação A você, como professora, e ao aluno?

Profa.: Porque, assim, até nessa atividade aqui, corrigindo as atividades, eu percebi isso. Se o aluno tivesse, por exemplo, passado pela etapa de discussão; se ele tivesse se dedicado mais a essa parte aqui e a refletir sobre o que estava sendo proposto na fala do professor, ele teria outra visão, por exemplo, quando chegasse aqui mais à frente no texto, né? Então, às vezes o aluno errou uma questão, mas que foi discutida ali antes, teve uma preparação anterior...Então, assim, às vezes se ele tivesse seguido ali... Ele mesmo teria chegado à conclusão.

S: Uhum. Sim... Em outros momentos, você disse que costuma seguir o conteúdo programado no livro, certo?

Profa.: Sim.

S: E, além dessas discussões no livro, você propunha também discussões fora do livro nesse viés? Você costumava fazer isso?

Profa.: Não. Dificilmente. Poderia acontecer assim, por exemplo: se fosse proposta uma discussão como essa, e... Os argumentos, ou a discussão mesmo vai se encaminhando, né? Às vezes ela toma outros rumos, enfim... Eu fazia esse direcionamento. Ou, às vezes, realmente o fato de propor para eles outras reflexões, mas as discussões... Nem sempre acontecia isso não.

S: E quando elas aconteciam eram mais direcionadas pelo que estava no livro ou por uma discussão que você resolvia fazer na sala de aula?

Profa.: Pelo que estava no livro. Que surgiu dentro dessas propostas, né? Poderia, dentro do que foi proposto aqui, às vezes, um vai opinando, o outro vai argumentando, e aí acaba que a gente chegava em uma outra discussão, como já aconteceu, né? Mas geralmente era direcionada pelo livro mesmo.

S: Ah, sim. Entendi. E você acha que é possível manter essa perspectiva crítica, propondo discussões e práticas que levem o aluno a ser um aluno leitor e cidadão e, ainda assim, trabalhar com a língua inglesa em sala de aula?

Profa.: Eu vejo que é possível. Não completamente, né? Falar 100% em inglês. Porque realmente poderia haver uma dificuldade por parte dos alunos, né? E até aí eles deixarem de participar mesmo pela questão que eu já falei anteriormente: “ah, mas eu não entendi o que você falou, professora. Fala em português”, né? Mas eu acredito que dá para utilizar a língua inglesa, né? Não é necessário falar o tempo todo em português. Por exemplo, propor essas discussões, né? Eles podem completar as frases, falar a frase metade em português, colocar palavras da língua inglesa...

S: Uhum. Sim. Não abandonar de todo a língua inglesa, no caso...

Profa.: É.

S: Estamos caminhando para o fim de nossa entrevista, e eu gostaria de fazer essa pergunta agora, e gostaria que você pensasse na pesquisa como um todo, desde o início do nosso contato, até hoje. Qual foi a sua motivação para essa participação nesta pesquisa? E o que ela pode ter representado - ou representou - na sua prática pedagógica? Pode destacar os pontos positivos, negativos, o que você esperava...

Profa.: O ponto positivo é até pelo início da participação também, por que eu quis participar... Porque eu me interessei em aprender muito mas sobre ensinar o idioma. E a nossa prática, ela vai mudando mesmo, porque nosso público também mudou, né? As tecnologias também são outras... Eu já tenho quase 20 anos de profissão, então, assim, eu vejo que, de lá para cá, muita coisa já mudou... A gente tem que estar buscando mesmo aprender... E, o que me surpreendeu, e eu acho que – eu não sei se eu comentei em alguma das entrevistas – que eu não conhecia essa abordagem dessa forma assim. É lógico que, no livro didático, eu acompanhava o livro didático, às vezes, trabalhava com essa abordagem, mas sem saber o que era, como desenvolver integralmente... Então, assim, me motivou muito a aprender. Então, assim, a minha ideia de participar foi porque eu também vi que é uma oportunidade de aprender, de contribuir também para prática do professor. Então eu achei interessante a proposta... E me ensinou muito, né?

S: Aham.

Profa.: Eu observei que, no próprio livro didático, citava esse documento no final, e eu não conhecia esse documento, né?

S: As OCEM? As orientações?

Profa.: As orientações. Eu conhecia outros documentos, mas não conhecia esse aqui. Achei a abordagem muito interessante. Também, no desenvolvimento da pesquisa, até partindo da elaboração, que tudo que foi utilizado para elaboração, dos recursos – principalmente os recursos tecnológicos, porque, até no último momento, eu aprendi a lidar com a tecnologia, até pra fazer a correção...

S: O *feedback*?

Profa.: Exatamente. Até para passar o *feedback* para os alunos, eu tive que aprender a mexer com uma ferramenta diferente que eu não conhecia... Então, assim, em todos os momentos, em todas as etapas, eu aprendi algo, né? Não só da teoria mesmo, que para mim foi muito interessante... E mesmo a parte teórica, a parte da elaboração, da correção, do *feedback* dos alunos, né? Entender mesmo essas discussões que podem acontecer na sala de aula, como receber aquelas respostas dos alunos. Então, assim, essa parte teórica eu achei bem interessante. Me ensinou muito.

S: Uhum. Sim...

Profa.: Que mais que eu posso dizer? É que realmente foi novidade. As discussões aconteciam, mas às vezes a gente realmente não – eu, no caso – não sabia, por exemplo, dessa possibilidade de como poderia ser, porque, diante dos argumentos dos alunos de falar assim “Ah, mas isso vai cair na prova”, “Nós ficamos usando a língua portuguesa” ... Então, assim, saber dessa necessidade que tem de discutir, de ter essa abordagem na sala, mas às vezes não saber direcioná-la, né? E eu acredito que seja algo que realmente eu aprenda bastante na prática, mas que agora tem uma luz... Eu consigo ver de outra forma. Eu também consigo observar as atividades com um olhar mais crítico. Então, para mim, também, nesse sentido, né? Como profissional também, e como cidadã também, eu consigo ver com um olhar mais crítico, né? Os textos, as atividades que vão ser propostas, como aquilo pode ser significativo para o aluno... Então eu consigo ter outra visão também.

S: Só lembrando de uma pergunta, você consideraria possível, por exemplo, propor as práticas, por exemplo, como propusemos com a atividade do pôster, para o aluno compartilhar com outras pessoas através de um mural virtual? Você considerou essas atividades, essas práticas como importantes também? Assim como você considera esse tipo de discussão? O que você achou desse produto final?

Profa.: Sem dúvida! Muito importante! Porque, assim, como eu já tinha falado, às vezes é uma das partes que talvez na sala de aula não teria sido explorada. Talvez quando chegasse nessa parte da produção, porque... Também por *n* fatores, mas, assim, quando chegasse na parte da produção, talvez não seria uma proposta dessa forma. E é uma oportunidade que o aluno tem – se é uma mídia que ele utiliza – de ele compartilhar. Porque eu trabalho com adolescentes, e eles têm muito... Eles gostam de compartilhar, de lidar com computador, de estar nas redes sociais...

S: E você acredita que essas práticas podem também ser estendidas ao presencial, à comunidade ali, sem necessariamente estarem ligadas às redes sociais, à mídia, por exemplo?

Profa.: Na comunidade?

S: É. Assim: não pensar apenas em um produto, por exemplo, virtual...

Profa.: Que ficaria... ah, tá!

S: Isso! Pra ser compartilhado... mas em ações na sociedade mesmo; ações práticas, concretas, né?

Profa.: Eu acredito que poderia, né? Eu acredito que sim, mas eu não tenho 100%, né? A gente não tem essa garantia... Eu acredito que eles poderiam agir localmente? Poderiam, né? Eles poderiam mudar a visão deles e talvez compartilhar isso, né? E passar isso para os outros.

Multiplicar isso. Não sei se só entre os pares mesmo, né? Seria compartilhado na internet, por exemplo... Mas às vezes nem todos da comunidade têm acesso à internet. Não acesso, mas não lidam com aquela mídia. Por exemplo: os pais, os que forem os avós, né? Talvez eles pudessem compartilhar com os pares deles na comunidade.

S: Sim. Uhum. Certo. E você acha também que, por exemplo, outros tipos de ações presenciais poderiam ser incentivados? Ou então o aluno poderia ser levado a tomar atitudes? Tomar ações na sua comunidade?

Profa.: Acredito que sim. Porque, de outras experiências mesmo, às vezes eles propõem... Acontece de eles quererem estender essas ideias, esses projetos...

S: Uhum. Você fala estender para fora da escola?

Profa.: Essas ações mesmo para fora da escola. Aham.

S: Entendi. E você considera isso importante? Algo, assim, significativo para sua prática?

Profa.: Ah, muito significativo, positivo, porque é onde realmente ele vai aplicar o conhecimento dele. É na comunidade, é na sociedade, né? É onde realmente ele vai ver o quão significativo é o conhecimento. Então, assim, com certeza é muito importante, e eu vejo de forma muito positiva.

S: Sim. Entendi. Então, assim, pra finalizar você gostaria de fazer alguma observação, destacar algum ponto que não foi abordado na nossa conversa?

Profa.: Deixe-me ver... A respeito do *feedback*.

S: Ok.

Profa.: Realmente do que já foi comentado eu observei algumas respostas, mas a gente vai acabar voltando para a atividade propriamente dita, né?

S: Sim...

Profa.: Eu observei que aconteceu em algumas perguntas, por exemplo, que ele levou para além do que estava escrito. Por exemplo, a pergunta, né? Ele respondeu. E, às vezes, eu percebi na resposta dele, por exemplo, algumas convicções. Ele respondeu ou por conhecimento de mundo, igual a gente comentou aquela hora ou por alguma coisa que ele acha, né?

S: Sim...

Profa.: Então, assim, o que ele acreditava acabou confundindo no entendimento da notícia, que foi o que a gente já tinha falado antes, né? O que ele pensava acabou atrapalhando um pouquinho no entendimento da notícia e, assim, consequentemente na resposta que ele deu a algumas perguntas.

S: Certo. E o papel do professor? O que que você acha que, na prática...

Profa.: Nesse momento? Na sala de aula?

S: Isso.

Profa.: Bom, nesse momento, na sala de aula, eu penso o seguinte: que isso poderia ocorrer não nas discussões, mas talvez acontecesse na hora da correção, né? Porque, dependendo do tipo de pergunta, às vezes nós temos uma resposta esperada, e talvez nesse momento aí da correção na sala de aula, poderia acontecer esse direcionamento. Então, assim, trazer de volta o assunto do texto e mostrar para ele: “Ó, é por causa disso que a resposta é essa”...

S: Ou "pode ser essa", né?

Profa.: É. Não nas discussões, mas realmente nas perguntas que são sobre assuntos específicos, sobre respostas específicas que estão no texto, né?

S: Sim. Aí professor poderia, no caso, mediar essa interpretação entre o texto e o aluno...

Profa.: Exatamente. É.

S: Certo. Mais algum ponto que você gostaria de destacar?

Profa.: Só realmente, como eu havia falado antes, nem todas as perguntas foram compreendidas. Eu acredito que até com relação à língua inglesa mesmo... Não sei se todas as perguntas eles traduziram de alguma forma, né?

S: Uhum.

Profa.: Outra observação que eu fiz também: que muitos optaram em responder em português, porque poderiam ter respondido em inglês, ou português, né? Houve quem optou por responder em inglês, o que eu achei muito positivo... Mas nem todo mundo optou por isso, né? Então, assim, se tivesse pedido realmente a resposta em inglês, a maioria teria respondido em inglês. Como tinha a opção, eles...,né?

S: Escolheram pelo português...

Profa.: É. Essa questão eu acho que eu já comentei: a respeito do certo ou do errado, da resposta esperada, porque há questões que realmente deixam essa... Vamos dizer que é uma brecha... Não sei. Que é uma resposta esperada, mas não que é certo ou errado. Teria que ter sido discutido na sala de aula, né? Eu acredito que eu já tenho falado.

S: Sim...

Profa.: Também falei da questão de direcionar a correção, né?

S: Uhum.

Profa.: Acredito que eu falei sobre todas as observações.

S: Então, mas qualquer hora também pode ficar à vontade para poder compartilhar suas ideias, né? Principalmente pensando sempre na sua prática pedagógica como professora...

Profa.: Eu observei que eu fiz uma correção mais cuidadosa até com relação abordagem na hora de corrigir, né? De passar para ele sem *feedback*... Eu observei que eu fiz uma correção mais cuidadosa no sentido de escolha das palavras mesmo...

S: Uhum...

Profa.: Por quê? Porque às vezes é algo que teria que realmente ter sido discutido na sala com eles. Então eu observei isso na hora da correção.

S: Ah, sim. Pensando na diferença entre escrita e ...

Profa.: É... em como ele receberia mesmo... em como ele receberia também aquela correção, né?

S: Ah, sim. Você acredita que na sala de aula teria sido mais livre para poder propor outras reflexões?

Profa.: Sim. Acredito que sim. Acredito que na sala de aula teria mais esse espaço, né?

S: Por que seria, no caso? Por que você acha?

Profa.: Bom... por aquele fato que eu te falei da proximidade mesmo. Porque, dentro da sala de aula, talvez ele se sinta mais confiante mesmo ou mais à vontade para perguntar. Às vezes para argumentar com colega, opinar, escutar a opinião do colega e ele também falar ou mesmo perguntar para o professor mesmo. Acho que na sala de aula ele teria mais essa proximidade..

S: Contato maior... Certo. Uhum.

Profa.: É, contato maior do que virtualmente, né? Nem sempre ocorre.

S: Sim, infelizmente... Então, vamos encerrar esta entrevista de hoje, mas lembrando que, a qualquer momento, se você quiser pode ainda compartilhar, com a nossa pesquisa, suas opiniões, suas impressões, né? Sobre tudo o que a gente fez.

Profa.: Certo.

S: E, mais uma vez, gostaria muito de agradecer por toda essa colaboração de quase um ano praticamente, né? Se a gente pensar aí desde quando começou até agora. E, assim, eu termino essa entrevista muito feliz por tudo o que a gente conseguiu desenvolver até agora, sempre pensando como uma possibilidade, uma tentativa de uma nova prática, que pode ser usada na nossa prática pedagógica. Você gostaria de fazer alguma pontuação?

Profa.: Agradecer também a oportunidade, porque foi um aprendizado. Para mim, foi um aprendizado, né? E a oportunidade também de melhorar a prática. De trazer algo novo para os meus alunos também...

S: Sim... Sempre tentando buscar essa formação do aluno, uma formação mais integral, não só meramente conteudista, certo?

Profa.: Isso. Exatamente. É trazer para ele uma abordagem que dá mais oportunidade a ele também de se expressar, né? De aprender, de agregar mais conhecimento a ele.

S: Uhum. E que pode ser levado para a vida dele também após a escola...

Profa.: Exatamente. Ele vê de forma mais significativa o conhecimento, o aprendizado...

S: Sim. Verdade. Então, mais uma vez, muitíssimo obrigada e qualquer coisa estamos aí para compartilhar nossas práticas, nossos conhecimentos. Só entrar em contato.

Profa.: Uhum. Ok.

S: Então muito obrigada.

Profa.: Disponha.

S: Vou encerrar agora a entrevista.

ANEXO I – ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO (1)

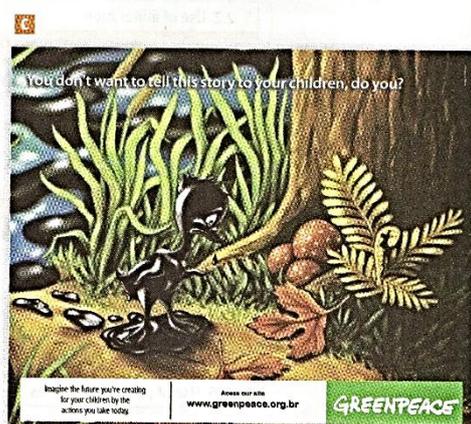
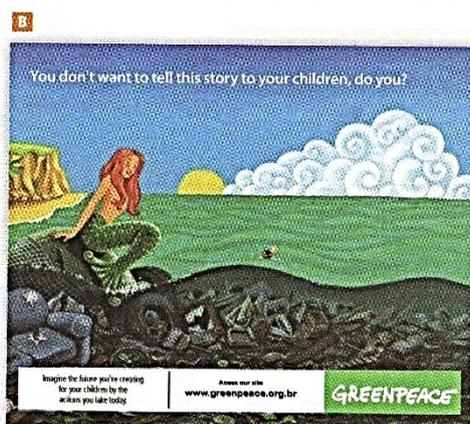
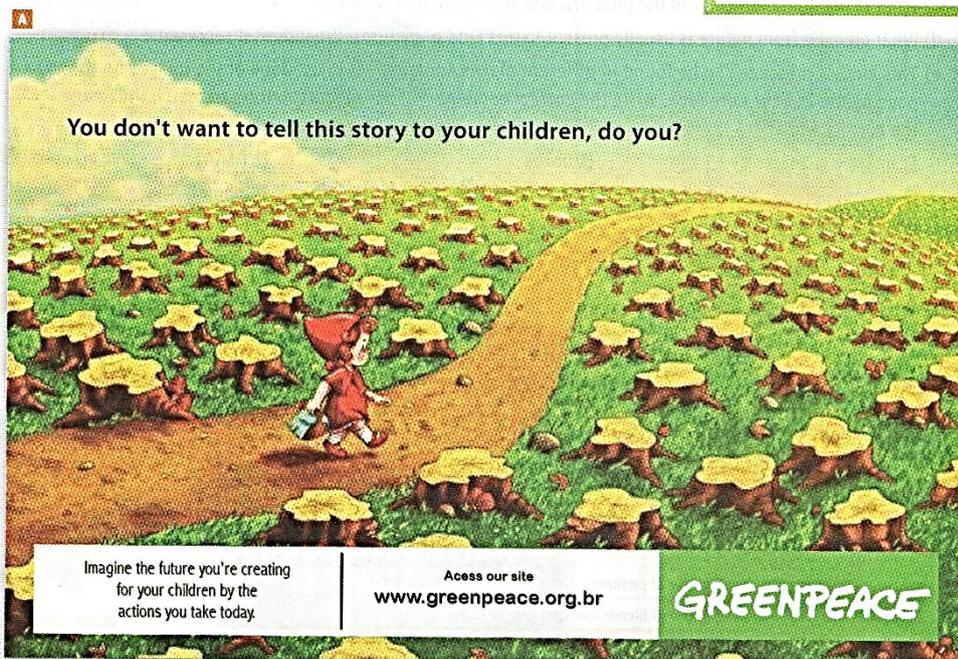
LET'S READ!

BEFORE YOU READ...

- a) Take a look at the campaign posters below. Who promoted this campaign?
 b) Some environmental problems are oil spills, pollution, irresponsible consumerism, deforestation, animal testing, and global warming. What problems are denounced in each campaign?

HINT

As imagens também podem ser lidas. Para isso, observe como seus **elementos estruturais** (linhas, cores, luz, formas, movimento, etc.) são organizados para **produzir sentido** e descubra as relações da imagem com o mundo.



According to their website, Greenpeace is the largest independent direct-action environmental organization in the world. They claim that Greenpeace exists because this fragile planet deserves a voice, needs solutions, needs change, and needs action. Learn more at <<http://linkte.me/ij924>>. Accessed on April 15, 2016.

1. Read the three posters and answer the following questions.

a) The creator of these campaigns uses the images of classic fairy tales to create another text. What fairy tale is each campaign referring to? Write the correct combination of letters-numbers in your notebook.

I The Little Mermaid

II Little Red Riding Hood

III The Ugly Duckling

- b) Are these campaigns addressed to children or adults? How do you know?
 c) What are the settings proposed in each poster?
 d) How are the three posters different from the settings of the fairy tales which inspired the creator?
 e) Associating the verbal and nonverbal language in poster A, what is the main message?
 f) Associating the verbal and nonverbal language in poster B, what is the main message?
 g) Associating the verbal and nonverbal language in poster C, what is the main message?

2. We can say that the image used in poster A is very effective for the campaign. Why? Choose two possible reasons from the options below and write the answers in your notebook.

- a) Most children like colorful images, as they don't know how to read yet.
 b) The reader's familiarity with the fairy tale makes it easier to understand the message.
 c) The combination of colors is incredibly harmonious.
 d) The images chosen by the author evoke an emotional response from the reader.

3. Campaigns A and B focus on different kinds of environmental problems.

- a) Which kind of environmental problems is easier to prevent? Why?
 b) Which poster do you think is more effective?

4. Read the text below.

In Brazil, Colonialism, Indigenous Rights and the Environment Go Hand in Hand

When faced with the choice between economic development, and human rights and sustainability, despite many positive efforts, Brazil will probably choose the former.

Available at <<http://latin correspondent.com/2015/04/brazil-colonialism-indigenous-rights-environment-go-hand-hand/>>. Accessed on May 23, 2016.

Do you agree? Justify your answer in your notebook and give examples.

5. Talk to a classmate about these questions.

- a) What other story would you choose for a campaign to prevent dam bursts like the one in Mariana, Minas Gerais, in 2015?
 b) What kind of pollution would you denounce?

Não escreva no livro.

BEYOND THE LINES...

a) In *Little Red Riding Hood*, the villain is a Bad Wolf. Who are the Bad Wolves in the deforestation story?

b) Who is the sick grandmother? Who are the hunters?



Indians from the Yawalapiti tribe preparing for the Kuarup ritual in Gaúcha do Norte (MT), 2012.

ANEXO II – ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO (2)

LET'S ACT WITH WORDS!

Let's make a poster

A poster is a large print or a digital file to make announcements or to persuade people to change behavior. You can find posters on the walls, on billboards, or on the Internet.

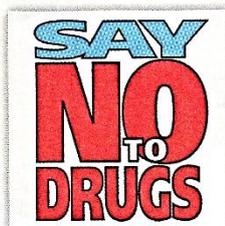
Let's make mini posters in the format of bookmarks to convince people to avoid bad habits. A bookmark is a marker, made of paper or ribbon, which is placed between the pages of a book to mark where the reader stopped.

Translate the mini poster and write your translation on the back of the bookmark.

Make copies of the bookmark to distribute in your community.

Suggested themes

- Anti-drug campaign
- Anti-alcohol campaign
- Anti-smoking campaign
- Anti-abuse campaign



Writing steps

Organizing

- Look at other posters and observe their main elements.
- Choose a theme for your poster.
- Find a picture which creates impact.
- Write a creative message.
- Select adequate letter format(s) and color(s) for the multimodal composition.

Preparing the first draft

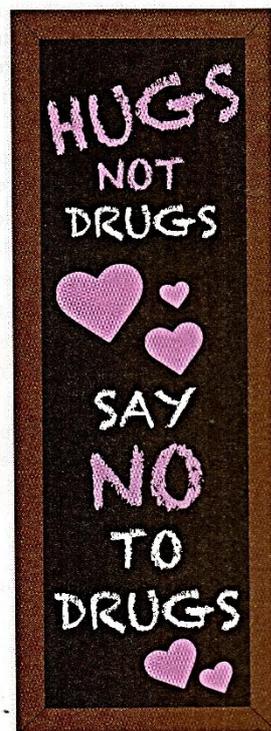
- Make a first draft.
- Use a dictionary to help you.

Peer editing

- Evaluate and discuss it with a classmate.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Publish your poster on a wall newspaper or on Padlet.
- You can also make a digital poster using PowerPoint or Canva (<<http://linkte.me/b18j3>>, accessed on May 3, 2016).
- Read more about posters at <<http://linkte.me/nzm5b>> (accessed on April 20, 2016).



Genre: Poster

Purpose: To motivate people to have good habits

Tone: Informal

Setting: Wall newspaper or Padlet

Writer: You

Audience: Wall newspaper or Padlet readers

ANEXO III – QUESTÃO RETIRADA DA PRIMEIRA SEMANA DO VOLUME 1 DO
PET DE INGLÊS DO 3º ANO

U.S. trajectory akin to Italy's, Pence warns

CORONAVIRUS FATALITIES SOAR ABOVE 4,600

Officials voice alarm as emergency stockpile dwindles

A manchete em uma notícia geralmente resume em poucas palavras o teor da notícia e geralmente usa o verbo no presente do indicativo.

Um sinônimo de to warn seria

- () to ignore
- () to advise
- () to approve

**ANEXO V – QUESTÃO RETIRADA DA PRIMEIRA SEMANA DO VOLUME 2 DO
PET DE INGLÊS DO 3º ANO**

Netflix's Tiger King has been one of the runaway hits of lockdown TV – and its success has unsurprisingly led to a rush to make spin-offs and adaptations.

The Netflix series tells the astonishing story of the larger-than-life Oklahoma zoo owner Joe Exotic and his rivalry with animal rights activist Carole Baskin.

...

As well as the dramatic adaptations, there has been speculation about a second Netflix season – but no announcement yet.

The first was such a phenomenon – with 64 million people watching at least some of it in its first month – that it's hard to imagine they won't find a way to bring it back.

...

Investigating the Strange World of Joe Exotic is described as "the definitive true crime series" and will delve into his rivalry with Baskin.

Fonte: **BBC**. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-52544482>

(Escreva as respostas em português)

1– What is the series about?

**ANEXO VI – QUESTÃO RETIRADA DA QUARTA SEMANA DO VOLUME 2 DO
PET DE INGLÊS DO 3º ANO**

2– Agora é sua vez de escrever. Usando temas e conteúdos da gramática estudados nos exercícios anteriores, produza textos em inglês:

a) Para a primeira estrofe da música do Beatles:

Song: All you need is Love

All you need is love

All you need is love

All you need is love, love

Love is all you need

Chorus: Fonte: <https://www.letas.muç.br/the-beatles/207/>

**ANEXO VIII – QUESTÃO RETIRADA DA PRIMEIRA SEMANA DO VOLUME 3
DO PET DE INGLÊS DO 3º ANO**

2– Com base neste gênero textual, responda às questões abaixo.

**TÓPICOS/HABILIDADES: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO
DE GÊNEROS TEXTUAIS DIFERENTES**

- a) Qual o tema principal do texto?
- b) A TEEN VOGUE é uma revista para adolescentes. A partir desta informação, qual o gênero deste texto e qual a principal função comunicativa dele?
- c) Quem escreveu o texto?
- d) Qual a data de publicação do texto?

ANEXO XI – ATIVIDADE COMPLEMENTAR ELABORADA PELA PROFESSORA PARTICIPANTE ANTES DO INÍCIO DESTE ESTUDO

Vamos colocar as estratégias de leitura em prática!

ACTIVITY

Text 1-

U.S. trajectory akin to Italy's, Pence warns

CORONAVIRUS FATALITIES SOAR ABOVE 4,600

Officials voice alarm as emergency stockpile dwindles

**BY MATT ZAPOTOSKY,
NICK MIROFF
AND IAN DUNCAN**

Coronavirus deaths in the United States passed 4,600 Wednesday as Vice President Pence issued an ominous warning that America's situation is most comparable to Italy's struggle with the virus, which has pushed that nation's hospitals to capacity and has left more than 18,000 people dead despite a weeks-long lockdown.

The prediction was among a fresh batch of reminders that as the United States makes its agonizing march toward the peak of the covid-19 pandemic, each day will bring more suffering than the last.

In total, the nation added at least 900 virus-related deaths to its overall tally on Wednesday, as the number of confirmed coronavirus infections rose to more than 211,000. State officials warned their hospitals might soon run short on needed masks, gowns and ventilators, and Homeland Security officials acknowledged the federal government's emergency stockpile of supplies also was nearly exhausted.

The virus also continued to ravage social life and the economy in America and across the world. A day after the White House warned that the country should be prepared for hundreds of thousands of deaths, the stock market continued its historic plunge. President

SERVICES ON LA

<https://www.pressreader.com/usa/the-washington-post/20200402/page/1>

Link de primeira página do The Washington Post, April 2nd. Na página, clicando com o botão direito você terá várias opções, inclusive ouvir o artigo completo!

VOCABULARY

1- Write the cognate words from text 1. (Escreva as palavras cognatas do texto 1)

2- Match the words to their meanings in Portuguese: (Relacione as palavras a seus significados em Português).

- | | |
|---------------------|-----------------|
| a) Akin (adjective) | { } luta |
| b) Supplies (noun) | { } diminui |
| c) Dwindles (verb) | { } adverte |
| d) Warns (verb) | { } suprimentos |
| e) Struggle (noun) | { } semelhante |

ANEXO X – ATIVIDADE COMPLEMENTAR ELABORADA PELA PROFESSORA PARTICIPANTE ANTES DO INÍCIO DESTE ESTUDO

STRUCTURE

3- According to the Verbal Tense, write:

Past / Present / Future

(_____) Each day will bring more suffering than the last.

(_____) Coronavirus deaths in the United States passed 4,600.

(_____) American situation is most comparable to Italy.

TEXT COMPREHENSION

4- O texto 1 apresenta a manchete e um trecho da notícia da primeira página do The Washington Post do dia dois de abril de 2020, de acordo com o texto é **INCORRETO** afirmar que:

- A) A trajetória do vírus nos EUA difere do que ocorreu na Itália.
- B) Devido ao grande número de infectados nos EUA, pode haver escassez de insumos hospitalares.
- C) As autoridades americanas alertam para o avanço da doença conforme ocorreu na Itália.
- D) A Casa Branca adverte que o país deve se preparar para milhares de perdas causadas pela pandemia que também afetará o mercado de ações.

5- As **Conjunções** ou **Conectores** são palavras que ligam ideias, no seguinte trecho "The virus, which has pushed that nation's hospitals to the capacity and has left more than 13,000 people dead despite a weeks-long lockdown" (1º parágrafo) a palavra em destaque expressa a ideia de:

- A) Comparação
- B) Condição
- C) Adição
- D) Contraste

O uso do dicionário é importante para que você enriqueça seu vocabulário.

6- Liste ao menos 05 palavras do texto que você não sabe o significado e procure -as em um dicionário. Além do dicionário escrito há dicionários virtuais que você poderá usar como o Google tradutor ou <https://pt.bab.la/dicionario/portugues-ingles/> dentre outras!