

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

Ludmila Corrêa Pinto Rodrigues

**O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E SUA INFLUÊNCIA NAS
PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA**

Belo Horizonte

2018

Ludmila Corrêa Pinto Rodrigues

**O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E SUA INFLUÊNCIA NAS
PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA**

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

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof^a Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos.

Belo Horizonte

2018

DADOS DE CATÁLOGO

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

Rodrigues, Ludmila Corrêa Pinto.
R6 O Exame Nacional do Ensino Médio e sua
96e influência nas práticas de letramento em língua inglesa
[manuscrito] / Ludmila Corrêa Pinto Rodrigues. – 2018.
149 f., enc. : il.,color.

Orientadora: Andréa Machado de Almeida Mattos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas
Estrangeiras.

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

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Exame
Nacional do Ensino Médio (ENEM) – Teses. 3. Letramento –
Teses. 4. Ensino médio – Minas Gerais – Teses. 5. Linguística
aplicada – Teses. I. Mattos, Andréa Machado de Almeida. II.
Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III.
Título.

CDD : 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

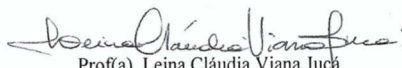
O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E SUA INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA

LUDMILA CORREA PINTO RODRIGUES

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

Aprovada em 30 de agosto de 2018, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Andrea Machado de Almeida Mattos - Orientadora
UFMG


Prof(a). Leina Cláudia Viana Juca
UFOP


Prof(a). Erika Amancio Caetano
UFVJM

Belo Horizonte, 30 de agosto de 2018.

Às minhas filhas que me ensinam todos os dias a ressignificar
minhas práticas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, pela perseverança na condução deste trabalho e pela crença de que as mudanças no mundo só ocorrem se começarem pelo esforço de cada um de nós.

Às minhas filhas, Alice e Catarina, por me fazerem querer ser uma pessoa melhor a cada dia para que eu consiga me doar de forma mais completa; por me amarem e me fazerem sentir realizada, por serem meu porto seguro e fonte de boas energias para o enfrentamento da vida.

Ao meu esposo, Douglas, pelo companheirismo, pela paciência, pelo amor, por ser um pai completo, por vezes ser mãe, pela amizade incondicional, pelo colo, pelos conselhos e por acreditar e viver os meus sonhos diariamente.

À minha avó, Ana Lucia, pela doação constante e por nos acolher sempre com amor incondicional.

À meu avô, Luiz Otávio, que sempre será motivador da minha busca por respostas e por acreditar na transformação pelo conhecimento.

À minha tia, Simone, pelo empenho em proporcionar experiências positivas, por ensinar a gratidão e por se dedicar de forma tão completa à minha família.

À minha mãe de coração, Fátima, por se dedicar como avó, como amiga e me ensinar que o amor está além dos laços sanguíneos.

Às minhas irmãs, Isabela e Letícia, pela amizade e por estarem sempre presentes em todos os momentos da minha vida.

À meu irmão, Eduardo, pela amizade, pela cumplicidade, pelo esforço e dedicação à minha família.

À minha prima, Gabriela, por se doar tão completamente às minhas filhas e estar sempre comigo durante minha jornada.

Às minhas primas e irmãs, Helena Mendes e Priscilla Vasconcelos pela cumplicidade e pela amizade.

Aos meus amigos Uberlandenses, Marco Aurélio, Roberta Gonçalves e Carolina Santana pela amizade incondicional e pelo acolhimento nos momentos difíceis.

Aos amigos, Gabriela Furtado, Fabiana Silva, Daniel Mechette, Gerlane Nascimento e a todos que contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu primeiro orientador, William Mineo Tagata por me fazer acreditar mais no meu potencial.

À minha orientadora, Andréa Mattos, pela orientação brilhante, pelo exemplo de mãe e mulher que é, e por me fazer acreditar que mesmo nos mais difíceis contextos, a escolha pela família é a melhor escolha.

Às Doutoradas, Leina Viana Jucá e Érika Amancio Caetano, por disponibilizarem parte do seu tempo para oferecer contribuições a este trabalho.

Aos professores do Programa de Estudos Linguísticos da UFMG pelas importantes contribuições para minha formação docente.

Ao Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, por me fornecer todos os insumos necessários à minha formação.

À escola participante da pesquisa, por me acolher e acreditar nas contribuições futuras deste trabalho.

À professora participante, que me recebeu de braços abertos e que merece meu respeito e admiração.

Aos alunos e à todos os estudantes que são a motivação para a realização desta pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram para a concretização deste trabalho.

Muito obrigada!

*It is the time you have wasted for your rose that makes
your rose so important.* (Antoine De Saint-Exupery, 1984)

RESUMO

O processo seletivo utilizado pelo Ministério de Educação do Brasil (MEC), intitulado Sistema de Seleção Unificada (SISU), promove, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2009), a seleção de alunos para as Universidades Federais do Brasil e contempla as línguas estrangeiras desde sua edição de 2010. De acordo com a resolução da Matriz de Referência do MEC, para o ENEM de 2009, o aluno que passa pelo processo seletivo, além de dominar a forma culta da língua inglesa, deverá estar apto a construir, fazer aplicação de conceitos, selecionar, interpretar, organizar e relacionar informações de forma a solucionar problemas. Assim, o aluno poderá intervir de maneira solidária na realidade que o cerca levando em consideração a diversidade sociocultural na qual ele está inserido. A proposta do ENEM, de acordo com a Matriz, declara que os objetos de conhecimentos contemplados no ENEM refletem a realidade da escola de ensino médio e que o aluno está apto a realizar o exame, já que o teste respeita o estágio atual de conhecimento do aluno do ensino médio. Percebemos também, que há uma divergência nos tipos de letramentos propostos: de um lado, temos a resolução do MEC para o ENEM e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) com uma abordagem mais crítica para o ensino de língua estrangeira nas escolas de ensino médio, que para Street (1984), é pautada em uma visão culturalmente mais sensível e contextualizada das práticas educacionais de letramento; por outro lado, temos as abordagens engessadas utilizadas por algumas escolas no ensino de língua inglesa, com uma visão de língua e de letramento mais tradicional, segundo a qual o professor é o principal detentor de um conhecimento. Entendemos também, que as OCEM, assim como a Matriz Referencial para o ENEM, apesar de constituírem documentos diferentes, baseiam-se nas mesmas propostas de letramento crítico. A presente pesquisa se classifica como qualitativa de cunho etnográfico e acontece através da observação de aulas de inglês em uma escola regular de ensino médio da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Sustentada em noções de letramento crítico e ideológico propostas por Street (1984) e pelo modelo tridimensional proposto por Lankshear, Snyder e Green (2000), esta pesquisa objetivou apresentar distinções e congruências entre as propostas do MEC para o ENEM, as OCEM e a realidade observada no ambiente de uma sala de aula de língua inglesa do ensino médio. Assim, apontaremos como a escola utiliza os referidos documentos para se basear na proposta de letramento utilizada na aula de língua inglesa. Portanto, acreditamos que o aluno deve ser agente de sua aprendizagem e passar a enxergar o processo seletivo como forma de prepará-lo, não só para o meio acadêmico, mas para se transformar em um ser atuante na sociedade em que vive, sendo capaz de contribuir e realizar mudanças.

Palavras chave: letramento; ENEM; Matriz Referencial para o ENEM; OCEM; língua Inglesa.

ABSTRACT

The process of entering a federal university used by *Ministério da Educação* (MEC) in Brazil, known as *Sistema de Seleção Unificada* (SISU), promotes, through *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) (BRAZIL, 2009), the selection of students to the federal universities in Brazil and contemplates foreign languages since the 2010 edition. According to the resolution of the *Matriz de Referência do MEC, para o ENEM de 2009*, besides having the command of the standard form of the English language, students should be able to build, make meaning of concepts, select, interpret, organize, and make relations of information in a way to bring solutions to daily problems. Therefore, students could change, in a supportive way, the reality around them considering the sociocultural diversity of the context. The ENEM proposal, according to the *Matriz*, predicates that the knowledge objectives contemplated by the ENEM reflect high schools reality and students are able to do the test, as the test respects the current stage of high school students. We have also realized that there are divergences in the types of literacy proposed: on the one hand, we have the MEC resolution to ENEM and the *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) using a more critical approach to foreign language learning in high schools, which for Street (1984) is based on a more culturally sensitive and contextual vision of literacy practices. On the other hand, we have traditional approaches used by some schools considering the English language learning as a traditional form of literacy in which only teachers have knowledge. We also understand that, despite the fact that OCEM and the *Matriz Referencial para o ENEM* are different documents, they have similar proposals for critical literacy. This paper uses a qualitative research methodology and an ethnographic approach to the observation of an English class in a regular school situated in Belo Horizonte, Minas Gerais. Supported by proposals for ideological literacy by Street (1984) and the tridimensional model proposed by Lankshear, Snyder and Green (2000), the objective of this research is to present distinctions and congruences between the proposals by MEC for ENEM, the OCEM, and the reality observed in a high school English class. Therefore, we are going to show how the school uses the institutional documents as a literacy model to the learning process. Therefore, we believe that students must be their own agent in the learning process and start to see the process of entering federal universities as a form of preparation, not only for academic life, but to become an engaged citizen and to be able to contribute and make changes in their society.

Keywords: literacy; ENEM; *Matriz Referencial para o ENEM*; OCEM English language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A abrangência da pesquisa etnográfica	40
Figura 2 – A pesquisa etnográfica em foco	41
Figura 3 – Texto base para a aula 1	58
Figura 4 – Texto base para a aula 2	64
Figura 5 – Texto base para a aula 3	71
Figura 6 – Segunda parte da prova bimestral	75
Figura 7 – Imagens para análise do texto <i>it's frequently</i>	83
Figura 8 – Imagem para análise do texto <i>it's frequently</i>	84
Figura 9 – Imagem para análise do texto <i>it's frequently</i>	87
Figura 10 – Imagem para análise do texto <i>it's frequently</i>	87
Figura 11 – Imagem para análise do texto <i>it's frequently</i>	88
Figura 12 – Imagem para análise do texto <i>it's frequently</i>	89
Figura 13 – Imagem para análise do poema <i>I too</i>	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Premissas estruturais para a educação no século XXI	10
Quadro 2 – Atividades de Interpretação de Texto	14
Quadro 3 – Atividade de Interpretação de Texto	15
Quadro 4 – As dimensões tridimensionais de Lanskshear, Snyder e Green	29
Quadro 5 - Princípios para efeitos retroativos positivos:	36
Quadro 6 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Escola Pesquisada	45
Quadro 7 – Conteúdos Básicos Curriculares para o Ensino Médio	46
Quadro 8 – Perfil dos alunos entrevistados	51
Quadro 9 – Cronograma da turma	52
Quadro 10 - Postura dos grupos durante a atividade	65
Quadro 11 – Texto <i>I too</i>	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBC - Currículo Básico Comum.

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

DVD - Disco Digital Versátil.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

ENEM - Exame Nacional para o Ensino Médio.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP - Instituto Nacional Anísio Teixeira.

LA - Linguística Aplicada.

LAC - Linguística Aplicada Crítica.

LE - Língua Estrangeira.

LEM - Línguas Estrangeiras Modernas.

LI - Língua Inglesa.

LC - Letramento Crítico.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

LISTA DE CONVENÇÕES ADOTADAS NAS TRADUÇÕES/TRANSCRIÇÕES

... - Pausa ou breve hesitação.

[...] - Comentários e/ou interações não relevantes para o ponto em questão.

A1 - Aluno 1.

A2 - Aluno 2.

A3 - Aluno 3.

A4 - Aluno 4.

Itálico – Palavras em língua estrangeira ou realce de palavras importantes no texto.

Negrito - Comentário relevante para análise da pesquisadora.

P - Professor.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
INTRODUÇÃO.....	1
1.1 JUSTIFICATIVA.....	2
1.2 OBJETIVOS	4
1.3 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA.....	5
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	6
CAPÍTULO 2	8
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
2.1 Leis, Parâmetros e Orientações: o percurso da Educação Brasileira	8
2.1.1 Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCN).....	9
2.1.2 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)	11
2.2 Indo além da teoria: a Linguística Aplicada e a Linguística Aplicada Crítica	16
2.3 Da Alfabetização aos Letramentos: a ressignificação da prática.....	19
2.3.1 Sujeito Alfabetizado X Sujeito Letrado	19
2.3.2 Os Novos Letramentos	20
2.3.3 O Letramento e a Globalização: do Global ao Local	24
2.3.4 Letramento Crítico	25
2.3.5 A Abordagem Tridimensional.....	28
2.4 O Ensino de inglês nas escolas no contexto dos Novos Letramentos e o papel do professor.....	30
2.5 A avaliação de larga escala	31
2.6 O Exame Nacional do Ensino Médio: do ideal ao real	32
2.6 O Efeito Retroativo da avaliação na sala de aula.....	34
CAPÍTULO 3	38
METODOLOGIA	38

3.1 A pesquisa qualitativa	38
3.1.1 A pesquisa etnográfica	39
3.1.2 A pesquisa em sala de aula.....	42
3.2 Contexto da Pesquisa	43
3.3 Perfil dos Participantes.....	50
3.4 Instrumentos de coleta e geração de dados	51
3.5 Procedimentos para coleta e geração de dados	54
CAPÍTULO 4	56
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
4.1 Aula 1: Anedota	57
4.1.1 Práticas de letramento	57
4.2 Aula 2: <i>It's frequently</i>	64
4.2.1 Práticas de letramento	64
4.3 Aula 3: The hands of a man	69
4.3.1 Práticas de letramento	69
4.3.2 Análise da aula 3	72
4.4 Aula 4: <i>The hands of a man</i> (parte 2).....	75
4.4.1 Práticas de letramento	75
4.4.2 Análise da aula 4	77
4.5 Aula 5: Preparação para festa do dia das Bruxas	79
4.5.1 Práticas de letramento	79
CAPÍTULO 5	108
CONCLUSÃO.....	108
REFERENCIAS	114
APÊNDICES	120
Apêndice A – Carta de Anuência da Escola.....	120
Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	121

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	122
Apêndice D - Entrevista Alunos.....	123
Apêndice E – Entrevista com a professora.....	125
ANEXOS	130
Anexo 1 – Competências e habilidades da Matriz Referencial do ENEM 2009...	130

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O processo seletivo utilizado pelo Ministério de Educação do Brasil (MEC), intitulado Sistema de Seleção Unificada (SISU), promove, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2009), a seleção de alunos para as Universidades Federais, Estaduais e particulares do Brasil e contempla as línguas estrangeiras desde sua edição de 2010. Segundo o site oficial do MEC, “o SISU é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM” (BRASIL, 2017).

De acordo com a Matriz de Referência do MEC¹ (BRASIL, 2009), o aluno que passa pelo processo seletivo, além de dominar a forma culta da língua inglesa, deverá estar apto a construir, fazer aplicação de conceitos, selecionar, interpretar, organizar e relacionar informações de forma a solucionar problemas.

Assim, através do processo de aprendizagem, o aluno poderá colaborar de maneira solidária na realidade que o cerca, levando em consideração a diversidade sociocultural na qual ele está inserido de forma a transformar o mundo (FREIRE, 1987).

Além do que diz a Matriz de Referência para o ENEM, o Ensino Médio brasileiro é também regido pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), que, em seu caderno sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos em Língua Estrangeira, afirma que o documento

[...] tem como objetivo retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e

¹A Matriz referencial para o ENEM traz um conjunto de 30 habilidades para cada uma das quatro áreas que compõe o exame: linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e matemáticas e suas tecnologias. Além disso, para cada área, também são explicitados os conteúdos curriculares específicos do ensino médio a elas relacionados (BRASIL, 2009).

discutir a prática dessa noção no ensino de Língua Estrangeira [...] (BRASIL, 2006, p. 87).

Além disso, as OCEM têm como proposta uma maneira de ensinar mais contextualizada, focada na reflexão dos conflitos educacionais enfrentados em sala de aula, objetivando, assim, proporcionar uma nova visão de mundo pelo aluno que será capaz de intervir conscientemente e ativamente nas práticas sociais que ele utiliza. De acordo com as OCEM, a aprendizagem em língua inglesa está diretamente relacionada ao contexto sociocultural do aluno, propondo a implementação da leitura, comunicação oral e prática escrita nas escolas do ensino médio.

Considerando que o Brasil é um país imerso em uma rica diversidade cultural e que o ENEM contempla o país como um todo em uma mesma avaliação nacional, parece ser necessário questionar como as instituições de ensino médio abordam o conteúdo aplicado em sala de aula de LI e se essas escolas consideram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) como base de letramento a ser seguido.

1.1 JUSTIFICATIVA

O ensino de inglês em uma perspectiva de letramento crítico (LC) parece coadunar-se com uma proposta de letramento ideológico, conforme proposto por Street (1984). Para Street, o letramento ideológico envolve o uso da língua enquanto uma prática social, sendo assim, “[...] é sempre embebido em princípios epistemológicos construídos socialmente” (STREET, 2003, p. 2).

Nessa perspectiva, os professores são mediadores que interagem com seus estudantes, encorajando-os a participarem ativamente na sociedade e se apropriarem de diversas formas de letramento, sendo-lhes possível alterar suas posições nas relações de poder.

Assim, baseado nos levantamentos apontados pelo autor e aplicando o conceito de letramento ideológico em um novo contexto, este trabalho procura apontar que os usos da língua, hoje, no contexto do século XXI, realocaram-se em contextos locais, ou seja, estão marcados pela heterogeneidade que se faz presente em cada comunidade.

A proposta do ENEM, de acordo com a Matriz Referencial de 2009, declara que os objetos de conhecimentos contemplados no ENEM refletem a realidade da escola de ensino médio e que o aluno está apto a realizar o exame, já que o teste respeita o estágio atual de conhecimento do aluno do ensino médio.

Percebemos também, que há uma divergência nos tipos de letramentos propostos. De um lado, temos a resolução do MEC para o ENEM e as OCEM com uma abordagem mais crítica para o ensino de língua estrangeira (LE) nas escolas de ensino médio. Menezes de Souza (2011) explica que essa abordagem é pautada em uma visão culturalmente mais sensível e contextual das práticas educacionais de letramento, na qual os significados são construídos constantemente com o texto.

Por outro lado, temos as abordagens tradicionais utilizadas pelas escolas no ensino de língua inglesa, baseadas em uma visão de língua e de letramento segundo a qual “o professor é quem conhece e ensina o funcionamento ideológico da língua, ou seja, os mecanismos codificados nas estruturas linguísticas para ocultar a intenção ‘real’ do autor” (JORDÃO, 2013, p. 75).

Entendemos, também, que as OCEM, assim como a Matriz Referencial para o ENEM de 2009, apesar de constituírem documentos diferentes, baseiam-se em propostas semelhantes de letramento crítico.

Portanto, é pela grande influência do Exame Nacional do Ensino Médio no ensino de língua inglesa que se torna necessária a investigação de como as escolas de ensino médio baseadas nas OCEM, ou não, utilizam abordagens, métodos e ferramentas para preparar o aluno para o ENEM.

Apesar de as OCEM apresentarem apenas “orientações”, acredita-se que estas envolvem uma forma mais crítica e reflexiva de o aluno de língua estrangeira lidar com seu aprendizado, fazendo do documento uma fonte rica e singular para ajudar nas práticas pedagógicas do professor de língua estrangeira em sala de aula.

Para Soares (2004, p. 6), na década de 80, surge “[...] a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.” A partir daí, entrou em voga a ideia de que o letramento praticado na escola deve levar em conta os aspectos sociais e culturais da língua e do contexto em que o aluno está inserido.

Apesar de outras pesquisas (RAUBER, 2012; BLANCO, 2013) já terem tratado da avaliação em língua estrangeira do ENEM em seu contexto nacional, poucos trabalhos se dedicaram a apontar a importância das OCEM na orientação das práticas de letramento voltadas para preparar o aluno para o ENEM. Portanto, a proposta desta pesquisa torna-se significativa para que novos olhares sejam lançados no sentido de ressaltar a importância das OCEM no contexto das práticas de sala de aula voltadas para o ENEM.

Acreditamos, como Paiva (2005), que o aluno deve ser agente de seu aprendizado e passar a enxergar o processo seletivo como forma de prepará-lo não só para o meio acadêmico, mas para se transformar em um ser atuante na sociedade em que vive, sendo capaz de contribuir e realizar mudanças em benefício do próximo e do todo. Assim, o desenvolvimento desta pesquisa partiu dos objetivos de pesquisa destacados a seguir.

1.2 OBJETIVOS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar se e de que maneira o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) influencia as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula de língua inglesa, e se essa prática é baseada nas OCEM. Logo, buscou-se investigar como a prática da professora participante vai ao encontro da proposta de LC, já que partimos da premissa de que o ENEM possui uma proposta de letramento ideológico, em que se leva em consideração o contexto do aluno e sua realidade, sendo essa proposta convergente com a proposta das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Por outro lado, é possível que as escolas de ensino médio ainda adotem uma proposta tecnicista² para o ensino de língua inglesa, desconsiderando tanto as OCEM quanto a proposta da Matriz Referencial para o ENEM. Os objetivos específicos desta pesquisa foram:

- Observar que atividades instrucionais contribuem para desenvolver o letramento crítico do aluno, como proposto pelas OCEM.
- Investigar de que forma o material didático utilizado no contexto desta pesquisa contempla temas contextualizados para a ação pedagógica crítica.
- Observar como a professora participante utiliza as propostas do ENEM e das OCEM de maneira a desenvolver uma aprendizagem mais contextualizada de LE em sala de aula.

² “A organização do ensino na escola tecnicista prioriza técnicas específicas voltadas para a aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos. Nesse aspecto, a escola preconiza o aperfeiçoamento da ordem social vigente, valorizando o sistema capitalista e articulando-se com este com o interesse de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho” (CAMPOS et al., 2011, p. 2).

1.3 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

O presente trabalho surge de indagações que emergiram ainda durante minha graduação e posteriormente durante uma pesquisa de iniciação científica, desenvolvida no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2013. Em 2012, após a participação na disciplina de Política da Educação, ministrada pela Professora Joelma Lúcia Vieira Pires, comecei a questionar como a Lei de Diretrizes e Bases de fato era materializada na escola de Educação Básica, mais especificamente no Ensino Médio, de forma a direcionar a prática do professor de língua inglesa ao ministrar suas aulas. Percebi, portanto, que, o ENEM exerce um forte peso no discurso dos alunos do Ensino Médio, mais precisamente nos que ingressam no 3º ano. Sendo assim, resolvi envolver-me no projeto de iniciação científica da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação do Professor William Mineo Tagata.

Como ponto de partida, procurei uma escola privada na cidade de Uberlândia, que tinha como marketing principal o número de aprovados no ENEM e iniciei uma coleta de dados a partir de uma pesquisa etnográfica. Percebi que a prática do professor estava embebida em atividades voltadas para o ENEM, além de serem seladas com um discurso voltado para a relação entre sucesso profissional e o ENEM. Como resultado dessa pesquisa, publiquei um artigo³ na revista Domínios de Linguagem⁴ intitulado “O ensino e aprendizagem de língua inglesa e o Exame Nacional do Ensino Médio” que contava com as minhas impressões como pesquisadora, além da perspectiva dos alunos quanto ao material e às aulas ministradas.

Após o término da graduação em 2014, portanto, algumas questões ainda me interpelavam como: será que os alunos da escola pública também partilham dos mesmos anseios dos alunos da rede privada de ensino quanto ao ENEM? Qual é o papel do professor na formação do aluno ao ensinar a LI? Quais são os documentos que estão implícitos a todo o processo educacional?

Assim, iniciei o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia e, ao mesmo tempo, participei do Grupo de Pesquisa em Cognição, Afetividade e Letramento Crítico conduzido pelos Professores William Mineo Tagata e Fernanda Costa Ribas. Durante todo o tempo, me

³ Artigo: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24921>

⁴ Revista qualis B1 voltada para as áreas de Letras e Linguística.

envolvi ativamente nas propostas de LC voltadas para a sala de aula de LI e busquei materializar tais propostas em minha prática docente. Nessa época, gestante, decidi voltar para minha cidade Natal, Belo Horizonte, onde fui recebida pela Professora Andréa Machado de Almeida Mattos e dei continuidade ao Mestrado no Programa de Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais.

Durante a pesquisa de Mestrado, fui aprovada no concurso para professora do Estado de Minas Gerais, o que veio a confirmar minha vontade de levar para a sala de aula da escola pública os resultados desta pesquisa e de certa forma concretizar a proposta de trabalhar com LC. Sei que o caminho é árduo e que devo seguir com passos firmes para vislumbrar respostas para minhas inquietações, mas acredito que a escola seja o lugar para se pensar e agir como cidadão. Dessa forma, vou trazer para o contexto escolar, um pouco da minha contribuição como professora e meu olhar pelo LC. Esse é o desafio que espero para mim.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em 5 capítulos, sendo esta introdução o primeiro. No capítulo 2, o referencial teórico que embasou todo o trabalho de pesquisa é apresentado. Nele discuto alguns documentos institucionais do MEC, as teorias sobre os Novos Letramentos, o Letramento Crítico e as implicações dessas teorias para o contexto de sala de aula de LE. Também abordo questões sobre a formação de professores, o ENEM e seus efeitos retroativos em sala de aula.

No capítulo 3, apresento a metodologia utilizada, incluindo a pesquisa etnográfica, a pesquisa em sala de aula e suas implicações para esta pesquisa. Além disso, explico o contexto da pesquisa, seus participantes, os instrumentos e procedimentos para a coleta e geração de dados.

O capítulo 4 apresenta a análise e discussão dos resultados obtidos durante a pesquisa. As discussões buscaram refletir sobre o papel das OCEM em sala de aula, assim como apontar como o ENEM está presente nas práticas da professora participante. Todas as discussões foram tecidas pela perspectiva do LC, assim como os avanços e desafios encontrados.

Ainda no capítulo 4, trago uma visão mais ampla deste trabalho, além de reflexões, a partir da Abordagem Tridimensional de Lankshear, Snyder e Green (2000).

Já no capítulo 5, apresento a conclusão e as implicações desta pesquisa como forma de contribuição para pesquisas futuras.

Durante a produção escrita, utilizo, em alguns momentos, a primeira pessoa do singular, de forma intencional, para reafirmar a proximidade e o envolvimento da pesquisadora com a pesquisa. Oliveira (2015, p. 18) explica que o uso da primeira pessoa busca “[...] envolver o leitor é torná-lo cúmplice, parceiro que se envolve com a linha de raciocínio e com a busca de resultado para o problema investigado.” Dessa forma, espero que meu leitor aprecie o texto pela condução do meu olhar, das minhas impressões, da minha vontade como docente, mãe e cidadã.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta as perspectivas teóricas que sustentam esta dissertação. Primeiramente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional será apresentada, e a partir dela, será traçada uma evolução das propostas do Ministério da Educação (MEC) para a melhoria do Ensino no Brasil. Em seguida, apresenta-se os estudos da Linguística Aplicada e Linguística Aplicada Crítica que conduzem as ações da pesquisadora nesta pesquisa e discorre-se sobre os Estudos dos Novos Letramentos com foco para o Letramento Crítico e para a proposta de Lankshear, Snyder e Green (2000), que embasam o construto teórico para a análise dos dados. Por fim apresenta-se uma breve análise sobre avaliação de larga-escala no Brasil, caracteriza-se o que é o efeito retroativo e o Exame Nacional do Ensino Médio é discutido, assim como as questões de língua inglesa que o compõem.

2.1 Leis, Parâmetros e Orientações: o percurso da Educação Brasileira

Sancionada em 1996 pelo presidente da república, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) estabelece como o ensino da educação no Brasil deve ser gerido, tanto pela escola quanto pelos educadores. Com base no documento, o espaço escolar é destinado para um diálogo entre a educação formal e seu entorno

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996, p. 1).

Sendo assim, cabe à escola, como representante do Estado, contribuir para a formação humana e cidadã do educando para que ele possa se preparar para a vida e o trabalho.

Com princípios voltados para a prática social e a valorização do contexto no qual o educando está imerso, a LDB deu início à formalização de documentos que procuram orientar e estabelecer meios para que o professor possa ter construtos para uma prática mais reflexiva e que reflita a realidade atual da educação brasileira. Portanto, neste trabalho, dar-se-á ênfase aos seguintes documentos: os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), como veremos a seguir.

2.1.1 Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCN)

Elaborados em 2000, os PCN são diretrizes que normatizam e orientam as ações dos professores tanto da rede pública, quanto da rede privada de ensino. Pautados em uma visão de educação para a cidadania, o documento determina que há uma necessidade de se pensar nos conteúdos escolares de maneira mais contextualizada. De acordo com os PCN (BRASIL, 2000, p. 4), “[...] buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender”. Essa contextualização está atrelada ao novo papel da tecnologia na sociedade, e conseqüentemente, na escola, além da nova perspectiva do cenário da educação brasileira que condiciona a reforma no currículo escolar.

A reforma tecnológica iniciada no século XXI marca uma nova forma de se relacionar com o conhecimento. Antes, as informações eram processadas de maneira lenta e gradativa, mas na pós-reforma, as informações passam a ser processadas rapidamente, de modo a moldar a dinâmica das relações sociais e das práticas que ali se manifestam. Sendo assim, o papel da escola se revela importante na formação de um novo indivíduo na sociedade. A escola deve ser mais dinâmica e entender a heterogeneidade global de seu entorno, além de encontrar formas contínuas de superação da sua própria realidade, como forma de atender as demandas sociais coletivas e individuais, sem abrir mão da justiça social. (BRASIL, 2006; MATTOS, 2011; CASTELLS, 1999)

Além disso, os PCN salientam que, no cenário do Brasil tecnológico, não há espaço para o ensino tradicional, mas sim para a autonomia e para a consciência crítica do indivíduo enquanto cidadão, pois “não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se

deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo” (BRASIL, 1996, p. 14).

Na reforma curricular, há uma ênfase na capacitação do educando em três domínios do conhecimento: “[...] a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva [...]” (BRASIL, 2000, p. 15) sendo que, no século XXI, as novas propostas curriculares se amparam em quatro eixos de sustentação que são determinados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), quais sejam:

Quadro 1- Premissas estruturais para a educação no século XXI

Aprender a conhecer	Educação ampla Compreensão da complexidade do mundo Curiosidade intelectual Críticidade Autonomia Educação continuada
Aprender a fazer	Enfrentamento de situações A teoria na prática Dinâmica entre ciência, tecnologia e Sociedade
Aprender a viver	Conhecimento do outro Interdependência
Aprender a ser	Autonomia Críticidade Juízo de valor Liberdade de pensamento

Fonte: PCN (2000, p. 15)

Percebe-se que os PCN se preocupam com a formação do aluno frente a nova sociedade altamente mutável, e dessa forma a escola passa a interagir com o contexto do aluno, sua realidade familiar, suas necessidades como indivíduo, e assim contribui para a independência e interdependência deste indivíduo na sociedade.

No entanto, o documento deixa uma lacuna no que se refere à orientação da prática do professor e a abordagem sobre os letramentos e a multimodalidade, além disso, não problematiza questões relacionadas ao saber crítico do aluno, sendo necessária, assim, uma nova proposta de reflexão/intervenção na educação básica.

2.1.2 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)

Em uma nova etapa educacional brasileira, as OCEM, elaboradas em 2006 e baseadas também na LDB, promovem uma reflexão sobre a prática educacional com o olhar voltado para a relação entre educação e cultura, além de problematizar questões relacionadas a valores, crenças e relações de poder com foco na formação do indivíduo. Dessa forma, vê-se uma adequação às propostas dos PCN e uma retomada de forma mais ampla no currículo escolar em busca de orientações direcionadas para a especificidade de cada disciplina com enfoque na multidisciplinaridade.

As OCEM (BRASIL, 2006) determinam que há objetivos que devem ser delimitados quando se refere ao ensino de uma língua estrangeira no contexto da escola regular. Sendo assim, o ensino da língua estrangeira (LE) deve ser pautado na problematização da influência do global sobre o local e do apagamento de determinadas culturas oprimidas sobre outras culturas dominantes e nas relações de poder. Além disso, o documento traz uma reflexão sobre o papel do educando na sociedade, e a influência das teorias dos (multi)letramentos, da multimodalidade, do hipertexto, e sobre a visão de mundo do aluno (BRASIL, 2006).

O documento explicita três habilidades possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula regular, sendo elas a *leitura*, a *escrita* e a *oralidade*. Dessa forma, as OCEM explicitam que quando se trata de ensino de LE na escola regular, ainda se materializa o objetivo linguístico e instrumental da língua, desconsiderando assim o processo educacional como um todo e heterogêneo que é. Além disso, apaga-se o papel de fatores externos à sala de aula que contribuem para a aprendizagem do educando, como a família, a cultura e as ideologias que constituem esse indivíduo.

O ensino regular só contribui para a formação do aluno quando ele propicia uma consciência da relação entre o sujeito e o lugar que ele ocupa na sociedade. Além disso, o aluno deve entender as implicações dessas posições e das relações que elas estabelecem

com outros indivíduos. Portanto, o aluno que se situa em diferentes contextos de uso da língua, se apropria de meios para se comunicar em diferentes locais e culturas.

Para as OCEM, a escola deve ser lugar de reflexão por parte do aluno mediante as questões político-sociais de inclusão e exclusão, de forma que o aluno se posicione como cidadão e entenda as implicações de tais conceitos na sociedade. Pois não basta a escola inserir o aluno no seu espaço físico, deve também proporcionar meios para que ele se sinta parte integrante do processo educacional para que o ensino de LE passe a fazer sentido para esse aprendiz.

Entretanto, o documento destaca o caráter ainda doutrinador do papel da alfabetização no ensino, deixando os aspectos estruturais da língua como determinantes para o sucesso educacional e desconsiderando a linguagem como prática social (BRASIL, 2006). Portanto, para as OCEM (BRASIL, 2006, p. 96),

mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da globalização, entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores.

Esse diálogo proposto pelas OCEM é embebido nas novas teorias sobre os letramentos e pelos estudos multimodais, já que entende-se que, hoje, a sociedade é imagética, por ela emergem novas produções de sentido e novos significados. Além disso, há novas formas de interpretação e comunicação que estão além das formas tradicionais ensinadas nas escolas e que devem ser contempladas. Sendo assim, a escola deve também ajudar na construção da formação crítica do aprendiz.

Sobre o ensino da LE pelas quatro habilidades, as OCEM preconizam que, de acordo com as teorias dos letramentos, não há como delimitar o uso de cada habilidade, como se cada uma só fosse trabalhada isoladamente das outras. Para o documento, elas todas estão imbricadas no processo de *leitura, escrita e na oralidade* (BRASIL, 2006).

Na habilidade de *leitura*, ou interpretação pela proposta dos letramentos contida nas OCEM, deve-se ensinar a dinâmica do texto, e a importância de se entender o papel do leitor na construção de sentidos. O leitor precisa distinguir o momento de produção textual, seu papel no contexto de produção e as informações subliminares das interpretações e representações que emergem do texto no seu contexto de leitura, que por vezes pode ser reinterpretado (BRASIL, 2006). Além disso, o texto pode ser construído

pela leitura de diferentes textos e pela seleção de informações de várias fontes, de forma a produzir uma interpretação singular para aquele tema.

Portanto, para as OCEM, a forma de construir sentido passa a ser social e interpelada por diversas fontes, meios e possibilidades. Sendo assim, no processo de leitura, Jacobs e Shegar (2017, p. 2196) afirmam que “leitores constroem suas interpretações sobre o que eles leem baseado em suas experiências, o que é claro, é profundamente social em sua natureza”.

As OCEM reforçam a ideia de que o processo de conhecimento permeia diferentes fases, sendo elas o passado, o presente e o futuro, e que para que o processo de aprendizagem crítica ocorra, essas fases devem ser consideradas e correlacionadas, pois não se constrói memória sem passado; ela é associada ao presente para uma nova construção futura. O conhecimento inédito nunca é intocado, pois foi apreciado por inúmeras outras fontes de saber e de pensar.

Dessa forma, o documento preconiza que apesar de se utilizar da nomenclatura “comunicação oral”, “leitura” e “prática escrita”, não há como lidar com esses processos isoladamente, ou sem serem situados socioculturalmente e historicamente (BRASIL, 2006).

No que tange ao ensino da gramática, o documento salienta que “as regras gramaticais estarão sempre presentes em qualquer uso da linguagem, porém não necessariamente acompanhadas pelo conceito de gramática como sistema abstrato e código fixo e descontextualizado” (BRASIL, 2006, p. 110). Percebe-se que as habilidades, assim como a gramática, pertencem a um sistema maior e mais amplo que está contido na dinâmica sociocultural da qual o falante é membro. Sendo assim, o documento é enfático ao propor o uso das habilidades no ensino médio atrelado a uma abordagem contextualizada que reflita a realidade local de cada instituição, respeitando sua especificidade.

Para as OCEM, durante o período em que o ensino médio é cursado nas instituições, ou seja, três anos regulares, cada escola mapeará a necessidade de se trabalhar determinada habilidade de maneira mais enfática, pois a dinâmica da sala de aula e a heterogeneidade de cada escola determinarão o percurso do currículo da disciplina de LE.

No que tange especificamente ao terceiro ano do ensino médio, apesar de entender que é um ano voltado para que o aluno se familiarize com o texto e a leitura, o documento

explica que nada impede a manifestação de outras habilidades. Além disso, o uso da habilidade de leitura “[...] não deve desconsiderar o caráter da leitura como prática cultural e crítica de linguagem [...]” (BRASIL, 2006, p. 111).

Para orientar a prática crítica do professor no ensino médio, as OCEM sugerem uma condução pelo uso de diferentes temas como insumo para o despertar crítico através da cultura e da língua. Como sugestão, estão temas como: cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, conflitos, valores e diferenças regionais (BRASIL, 2006).

O documento explica que o avanço nos estudos sobre os letramentos fez emergirem novos gêneros que estão associados à aprendizagem no mundo da tecnologia. Dessa forma, o ensino de língua estrangeira acaba por ser responsável pela mediação entre o aprendiz e o mundo. Nesse contexto, para o aluno do mundo atual, não cabe a fragmentação das ideias, nem mesmo a estruturação abstrata e artificial do uso da língua.

Para ilustrar os diferentes tipos de abordagens, as OCEM apresentam duas propostas de atividade:

Quadro 2 – Atividades de Interpretação de Texto

Atividade A
Uma professora leva um anúncio publicitário sobre o Dia das Mães extraído de uma revista. Pede aos alunos que o leiam e respondam a perguntas, tais como:
a) A quem se dirige?
b) O anúncio atende a que necessidade ou desejo (saúde, popularidade, conforto, segurança)?
c) Que argumentos não estão sustentados?
d) Que recursos gráficos são utilizados para realçar certas informações no texto?
e) Como o custo do objeto anunciado se apresenta minimizado ou disfarçado?
f) Por que o anúncio utiliza depoimentos de pessoas?
g) Que palavras ou ideias são utilizadas para criar uma impressão específica ou particular?

Fonte: BRASIL (2006, p. 114)

Quadro 3 – Atividade de Interpretação de Texto

Atividade B
Uma professora leva um anúncio publicitário sobre o Dia das Mães extraído de uma revista. Pede aos alunos que o leiam e respondam a perguntas, tais como:
a) As mães representadas no anúncio se parecem com as que vocês conhecem?
b) Quais as mães que não estão representadas no anúncio?
c) Que filhos vão dar presentes às mães?
d) Como os filhos arranjam dinheiro para comprar presentes para suas mães?
e) Quem cria/produz esses anúncios?
f) Por que essas pessoas que produzem os anúncios despendem tempo e trabalho para garantir que o leitor saiba qual produto está disponível no mercado?

Fonte: BRASIL (2006, p. 115)

De acordo com as OCEM, a distinção entre as propostas de atividades acima está além da compreensão do texto. A atividade A envolve o aluno em uma busca por respostas que estão pré-concebidas e implícitas no texto. O objetivo é o desenvolvimento da leitura crítica que resultaria no entendimento do aluno quanto às intenções do autor por suas escolhas no texto, ou seja, o autor desvenda ao aluno o universo do mercado publicitário e suas consequências nas escolhas e na vida do consumidor. Já a atividade B desconstrói o texto ao levar o aluno a contrastá-lo com sua realidade e seu entorno, sendo assim o aluno passa a ser coadjuvante da interpretação do texto e consequentemente do mundo. Na proposta B, há um resgate sociocultural do aluno para questões como a diferença, a inclusão/exclusão, que ajuda esse aluno a se fazer cidadão e construir crítica sobre sua realidade de forma a mudá-la.

Percebe-se que o letramento é uma forma de “prática social”, pois é no momento de leitura que o aluno pode se posicionar sobre o mundo e dialogar com ele sem barreiras de definição do que é certo e do que é errado. As verdades de cada aluno são trazidas à tona e colaboram com as construções de sentido de forma rica e singular. A realidade local desse aluno deve ser valorizada para que ele possa, pela visão de mundo, construir novas formas de consciência crítica. (STREET, 1984; FREIRE, 2006)

Na *comunicação oral* como letramento, as OCEM discorrem sobre as dificuldades encontradas na formação de professores, as crenças e as frustrações quanto ao domínio do idioma o que reflete diretamente nas atitudes desse professor quanto ao uso da

oralidade em língua inglesa na sala de aula; há também uma retomada à LDB e a condição do Ensino Médio como ferramenta de continuidade do Ensino Fundamental rumo ao mercado de trabalho e à prática social.

Como orientação para o uso da oralidade, as OCEM explicam que, partindo de uma abordagem comunicativa com valorização de contextos específicos, “[...] pode-se contemplar desde contextos simples, como a troca de informações e apresentações pessoais até contextos mais complexos, como aqueles necessários para oferecer ajuda e/ou orientações a turistas nas regiões do país onde tal situação é relativamente comum” (BRASIL, 2006, p. 122). Dessa forma, pela oralidade é possível desenvolver uma atividade diagnóstica que parte de conhecimentos prévios do aluno, estimular a fala espontânea e as habilidades comunicativas e, por fim, trabalhar aspectos linguísticos de acordo com o objetivo de cada professor.

Como última prática discutida no documento, as OCEM tratam da *escrita*, já que é por ela que ocorre a materialização de situações orais e contextuais, principalmente nos dias de hoje em que a internet é importante ferramenta multimodal de interação entre os alunos e o mundo.

Concluindo, as OCEM procuram ampliar o universo do professor para estender sua prática a lugares mais significativos para os alunos, e sugerem a adoção de propostas de letramento como prática social, como mecanismo de crítica e de construção de significados acerca do mundo e do sujeito.

2.2 Indo além da teoria: a Linguística Aplicada e a Linguística Aplicada Crítica

Para entender a pesquisa aqui apresentada, esta sessão discorre sobre as teorias que contribuem para o entendimento sobre a Linguística Aplicada (LA), a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC), e sobre a sua relação com os processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Os estudos em LA voltados para o ensino/aprendizagem e a formação do professor sempre foram significativos para a problematização e o surgimento de novas propostas de reflexão sobre os aspectos linguísticos ali imbricados.

As concepções sobre a Linguística Aplicada evoluíram desde o fim do século passado até os dias de hoje. A Linguística Aplicada, para Bohn (1988), é a disciplina interdependente à linguística teórica que é capaz de fornecer ao professor de línguas os

meios eficazes para ensinar a língua para os seus alunos. Nesse sentido, a LA está diretamente conectada com a materialidade das teorias linguísticas, da psicologia, da sociologia, da antropologia e de outras ciências em seus contextos práticos.

Para Cavalcanti (1986, p. 7), “a LA pode contribuir para o desenvolvimento de teorias linguísticas ou de teorias em outras áreas de investigação. Necessariamente, porém, a LA tem por finalidade aperfeiçoar seus próprios modelos teóricos e sua metodologia.” A autora afirma que, a LA se redescobre a cada dia sob a dinâmica da sociedade e das teorias que nela habitam. Portanto a LA torna-se transdisciplinar, e dialoga com todos os campos epistemológicos.

Celani (1998) chama de transdisciplinaridade da LA o movimento de percepções que se concretizam com ações de mudanças para a construção dos saberes. De acordo com a autora, a LA se fundamenta na busca pelo saber e pela aplicação útil e prática. Além disso, na LA, há uma preocupação com o social, com o humano, que vai muito além de uma preocupação isolada com o aspecto linguístico abstrato.

Na visão contemporânea da LA, Moita Lopes (2004) reafirma o papel transformador e social da LA, que faz com que o global e o local se interpelem e construam novos significados diante do mundo globalizado. O autor destaca que a LA é uma ciência híbrida, e que não se intimida com as ditaduras hegemônicas epistemológicas, mas sim, que busca a

[...] renarração ou redescrição da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Isso é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento [...] (MOITA LOPES, 2004, p. 90).

O autor explica que a LA precisa se reinventar constantemente e voltar seu olhar para as novas formas de construção de conhecimento, e para a necessidade de andar com o tempo e com o mundo, transformar-se, e assim, de acordo com Moita Lopes (2006), “[...] abrir espaço para novas vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias” (p. 23).

A LA, portanto, se preocupa com a heterogeneidade epistemológica que está imbricada a questões socioculturais e que são problematizadas frente ao mundo globalizado em que há um caráter hegemônico e uma visão estandardizada de aspectos linguísticos, culturais, políticos e sociais.

Pennycook (2001) apresenta a LA com uma especificidade de Linguística Aplicada Crítica. A LAC para ele é a adoção de uma criticidade que se orienta a partir das desigualdades. Sendo assim, a LA não mais pode ser imparcial. O autor explica que mais do que apresentar definições para a LAC, deve-se buscar respostas para alguns questionamentos que emergem da nova nomenclatura.

A LAC possui um amplo e interdisciplinar escopo que, com autonomia, lida com a língua em diferentes contextos de uso, não meramente no de ensino de língua estrangeira.

Pennycook (2001) explica que a *Praxis* para a LAC é entendida como algo muito além da aplicação da teoria para fins práticos, a *praxis* é a “reflexão contínua de integração de pensamento, desejo e ação” (p. 3). Sendo assim, há duas formas de crítica para a LAC: a *crítica objetiva*, mas engajada com críticas sociais, e a *crítica subjetiva*, que não pode ser objetivada, e que é engajada com as relações de poder e desigualdade.

A LAC, para o autor, lida também com as Relações entre *Micro* e *Macro*, que são os contextos específicos em diálogo com um contexto social, político e cultural maior. Além disso, a investigação social crítica para a LAC se preocupa com as inter-relações entre os contextos, pois é preciso problematizar as relações entre língua, sociedade e as consequências que emergem dessas relações (PENNYCOOK, 2001).

O papel da *Teoria Crítica* na LAC é o de desvendar o crítico para a transformação social e não para a solução dos conflitos epistemológicos. As hipóteses que emergem da LAC buscam a interpelação de conceitos como língua, aprendizagem, texto, cultura e, assim, problematizam tais conceitos de acordo com o tempo e com o mundo (PENNYCOOK, 2001).

Por fim, Pennycook (2001) salienta que a LAC sempre está no lugar de autorreflexão, de retomada das questões sociais, culturais e políticas; ela é consciente no seu próprio processo de transformação. Além disso, a LAC reconhece o papel importante da ética no processo da crítica, pois a ética permeia a compaixão, além de ser um modelo de esperança e possibilidade. A LAC para o autor, é a soma das inquietações quanto às desigualdades e às relações de poder, princípios políticos, sendo que a soma dessas inquietações é maior do que as partes independentes.

A Linguística Aplicada Crítica, portanto, abre caminhos para um pensamento mais crítico, com apropriações éticas de análise e hipóteses para a ressignificação e a autorreflexão das teorias e da *práxis*. Dessa forma, a LAC se preocupa com as relações já

enraizadas dos contextos já formados e busca a problematização e a descontextualização dos contextos para novas formações de identidade, sociedade e sujeito.

2.3 Da Alfabetização aos Letramentos: a resignificação da prática

Para entendermos o que este trabalho descreve como Novos Letramento, buscase nesta seção explicitar as teorias sobre os Letramentos, sua evolução histórica e a perspectiva de teóricos da área na abordagem dos Novos Letramentos na sala de aula contemporânea.

2.3.1 Sujeito Alfabetizado X Sujeito Letrado

Os estudos sobre os *letramentos* começaram a emergir no cenário mundial no final dos anos 1970, e tiveram seus primeiros estudos no Brasil na década de 1980 com a busca por novas explicações para o fenômeno da leitura e da escrita (SOARES, 2010). De acordo com Soares (2006), anteriormente as habilidades de leitura e escrita eram observadas como fenômenos isolados e que determinavam o grau de *alfabetização* do sujeito.

O sujeito *alfabetizado*, de acordo com a autora, é “[...] aquele que sabe ler e escrever” (SOARES, 2006, p. 16), ou seja, bastava o sujeito conseguir escrever o próprio nome para ser considerado *alfabetizado*. Por outro lado, a autora apresenta o conceito de *letramento* e explicita que o termo ainda é encontrado de forma muito tímida na sociedade e que por vezes ainda é confundido com o termo *alfabetização*. Em contrapartida, para a autora, o sujeito *letrado* “é aquele ‘versado em letras, erudito’” (p. 16).

Soares (2006) explica que, com as mudanças na sociedade e a necessidade de descrever novas situações e caracterizar novas palavras, o termo *letramento* passou, então, a ter uma denotação distante do que entendemos como sendo *alfabetização*, ou o estado de saber ler e escrever. *Letramento*, explica a autora, passou a ser visto como algo envolto nas práticas sociais, ou seja, é a maneira como o uso do ler e escrever possibilita ao sujeito a participação na sociedade.

Soares, portanto, chega à conclusão de que é possível conceber uma visão mais ampla de sentido entre *alfabetização* e *letramento*. A autora explica que, mesmo sujeitos *analfabetos* - que não sabem ler nem escrever - podem dominar e se envolver nas práticas

que os rodeiam, e, assim, podem se constituir em sujeitos *letrados*, o que a autora denomina de *analfabeto letrado*.

Para Mattos (2014), a concepção tradicional de concepção de *letramento* pode ser explicada como um conjunto abstrato e neutro de habilidades a serem ensinadas em contextos educacionais. Além disso, a autora afirma que

o letramento se tornou um ponto de diferenciação entre os próprios seres humanos, separando os letrados dos não letrados, e atribuindo características específicas – e mais valorizadas culturalmente – aos letrados, como inteligência, modernidade e moralidade, e ligando os indivíduos e culturas letradas à noção de civilização. Mesmo entre indivíduos e culturas letradas, o letramento pode ser tomado como um ponto de diferenciação entre indivíduos se for considerado a partir de pontos de vista tradicionais, ou seja, quando é visto como uma habilidade cognitiva individual que pode ser aprendida de forma isolada e neutra (p. 109).

Percebe-se, portanto, que, mesmo se diferenciando da *alfabetização*, o termo *letramento* ainda precisa ser problematizado, principalmente no que diz respeito ao *letramento como prática social*, como apontado por Soares (2006). Sendo assim, novos modelos de letramento serão apresentados a seguir.

2.3.2 Os Novos Letramentos

Os “Estudos dos Novos Letramento” foram inicialmente utilizados por Street em 1983, e assim passou a abarcar uma denominação ligada à prática social, ou seja, os estudos sobre Letramentos antes focados na cognição e na aquisição de habilidades passaram a ter enfoque voltado para os contextos específicos de produção que são múltiplos, heterogêneos e, assim, relacionados às comunidades singulares. (GEE, 1989; STREET, 1984)

Gee (1989, p. 1), antes mesmo de definir o que vem a ser *letramento*, define discurso como “[...] modos de aceitação social de uso da língua, do pensamento e do agir que serve para identificar um indivíduo como membro de um grupo social específico [...]”. O autor explica que pelo discurso é possível identificar subjetividades e definir como cada indivíduo interage e se reconhece como membro de um determinado grupo.

O que Gee (1989) distingue, a partir do conceito de discurso, são dois discursos: *o discurso primário* e *o discurso secundário*. *O discurso primário* são os discursos ligados

à família, ou seja, o discurso utilizado por comunidades de prática com os mesmos interesses em comum; por outro lado, o *discurso secundário* pertencem às comunidades de prática que ficam à margem desse discurso primário.

A partir da definição dos tipos de discurso, Gee (1989), explica que *letramento* é o uso do discurso secundário, ou seja, é o discurso imerso nas práticas sociais, mais amplo e heterogêneo. Para o autor, há também o *letramento dominante*, que é usado para a dominação das práticas secundárias, e é percebido como o discurso ocidental e estandardizado da educação.

Já o *letramento de empoderamento* é a apropriação do discurso secundário; é usar a meta-linguagem do discurso como forma de resistência ao discurso dominante e como crítica ao próprio discurso secundário, o que se percebe nos discursos das minorias de resistência (GEE, 1989).

Percebe-se que não há mais como pensar em sujeito e mundo sem entender como eles se conectam e interagem de forma a construir os sentidos e os significados que evocam das práticas sociais. Os sentidos, assim, não podem ser controlados. Então, o letramento é o encontro dos sentidos já constituídos para a formação de algo novo, é o diálogo entre os textos, as interpretações e as práticas de cada indivíduo (STREET, 1984; GEE, 1989; SOARES, 2006).

Considerando que o fenômeno global, hoje, é inerente a grande parte da sociedade, e que ainda há muitas sociedades desconectas no mundo, Street (2003) explica que, nesse complexo e dinâmico mundo dos letramentos, duas formas de letramento coexistem: uma que usa o letramento como fenômeno de imposição de valores, crenças, culturas; e outra que vê no letramento uma possibilidade de valorização das ideologias e das culturas. Portanto, o autor apresenta duas formas de distingui-los: o *letramento autônomo* e o *letramento ideológico*.

O *letramento autônomo* é à forma autônoma como os letramentos afetam as comunidades “iletradas”, ou seja, o letramento é ferramenta para levar progresso e prosperidade às sociedades que são consideradas inferiores socialmente, culturalmente, politicamente e economicamente (STREET, 2003). São sociedades que se encontram às margens das culturas ocidentais e, por essa condição, precisam ser “melhoradas” pela influência de comunidades ditas superiores.

Paulo Freire, na década de 70, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, mesmo antes de surgir o fenômeno dos letramentos, já discorria sobre as relações de poder entre o

oprimido e o opressor que se refletem inevitavelmente na educação. Freire (1987) explica que a dicotomia entre as partes só se faz presente se o oprimido nas condições de libertação, não se iguala nas atitudes de seu opressor, tornando-se assim igual a ele, ou seja, no contexto educacional, a escola como instituição libertadora e patrocinadora de democracia e educação, só faz valer sua titulação, se não utiliza da ferramenta do conhecimento para aprisionar e alienar o educando quanto às verdades do mundo e às suas próprias.

Freire (1987) denomina “educação bancária” o depósito de conhecimento e habilidades no estudante, desconsiderando toda sua história, sua formação como sujeito e o seu papel de cidadão. Para ele,

o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significado (FREIRE, 1987, p. 33).

Percebe-se que há um diálogo entre as percepções de Freire e o modelo de letramento autônomo de Street. Sendo assim, o modelo autônomo patrocina práticas doutrinárias e que são desprovidas de contexto, sendo a escola, por outro lado, o local para promoção de um letramento emancipatório e de valorização às práticas sociais, de acordo com o modelo de letramento ideológico de Street (2003).

Retomando o conceito do segundo modelo proposto por Street (2003), chamado de *letramento ideológico*, considera-se que não há como “letrar iletrados”, pois as comunidades de prática variam em diferentes aspectos, contextos e de diferentes maneiras. A ideologia está justamente na valorização das diferenças e na construção social de conhecimento baseado nos princípios locais, naturalmente e inerentemente múltiplo.

De acordo com Street (2003, p. 2), “o letramento, neste sentido, pode sempre ser contestado, tanto no seu significado, quanto na prática, considerando que as versões são sempre ‘ideológicas’, elas estão sempre enraizadas em alguma visão de mundo e a um desejo para dominar e marginalizar outros.” O autor explica que todas as relações, sejam elas entre professores e alunos, são estabelecidas por diferenças de poder que são impostas socialmente e que determinam como se darão as relações entre seus participantes.

Outros autores aprofundaram os estudos dos letramentos, como Lankshear e Knobel (2006, p. 65) que definem letramentos como “modos sociais reconhecidos de gerar e negociar conteúdo significativo pelo texto codificado com contextos de participação nos discursos (ou como membros do discurso).” Os autores citam Scribner e Cole (1981) e explicam que a prática é um complexo sistema de articulação entre o letramento, as habilidades, o conhecimento, e os processos de desenvolvimento social. Sendo assim, a prática acontece nas trocas entre pessoas que dividem as mesmas ideias e propósitos de maneira a traçar metas e planos; os letramentos são a construção do ler e escrever pela prática social, e não simplesmente a aquisição de habilidades isoladas de seus contextos sociais e de seus propósitos situados em tempo e espaço.

Lankshear e Knobel (2006) também explicam que “sem o texto, não há letramento e todo texto, por definição carrega conteúdo” (p. 66). Assim, o conteúdo é amplo e cheio de significados que são embebidos de concepções de pessoas que habitam o mundo e nele interagem e se constroem como sujeitos. Além disso, os autores explicitam a dinâmica temporal da produção textual, pois para eles os textos podem ser “transportados”, já que carregam significados que serão ressignificados independentemente da permissão ou não do seu produtor. Outro ponto explicitado por Lankshear e Knobel (2006) é o caráter múltiplo do discurso, que por muitas vezes se assemelha em um determinado grupo ou que por vezes se distancia, ou seja, as comunidades de discurso, apesar de se aproximarem por suas características discursivas, são tão ricas em seus contextos que não dão conta de delimitar os inúmeros outros contextos que coexistem nela.

Os estudos voltados para os Novos Letramentos, portanto, abrem as portas para uma nova maneira de pensar sobre a leitura e a escrita como práticas sociais, e dessa forma, no contexto educacional, adotar modelos de letramento autônomo não atende às demandas da sociedade global que se engaja no contexto local e assim se constitui como comunidade. O modelo de letramento ideológico proposto por Street (2003) reflete de maneira mais responsável a rica relação entre leitura e escrita e como a sociedade se forma e sobrevive. Dessa forma, quanto mais ideológica a abordagem, melhor é o reflexo da educação crítica na sociedade.

2.3.3 O Letramento e a Globalização: do Global ao Local

O fenômeno da globalização tem afetado diretamente as relações entre as pessoas, a sala de aula, e principalmente o ensino de língua estrangeira. Canagarajah (2006) explica que, quando se trata de um fenômeno global no contexto do ensino de inglês como língua estrangeira, há uma imposição de culturas e de línguas consideradas *dominantes* sobre outras culturas e línguas. Nesse sentido, o autor explica que essas culturas que utilizam o inglês tido como padrão determinam as condições de aprendizagem e as regras de uso social, assim como as práticas comunicativas que ocorrerão. Segundo o autor, essa língua, tida como pura e uniforme, para os que a disseminam, é uma forma de uniformização de uma língua imutável e de propriedade irrevogável.

Porém, para Canagarajah (2006), a língua inglesa dentro do fenômeno global (pós-colonial) assume inerentemente um papel de heterogeneidade e carrega de forma híbrida diversas identidades que constituem o inglês mundial (*World Englishes*). Além disso, nas comunidades *marginais*, ou seja, aquelas que vivem à margem das comunidades dominantes, a apropriação da língua inglesa nas suas práticas sociais, por si só é uma forma de resistência e de dar voz a essas comunidades locais.

Brandt e Clinton (2002) definem o letramento no contexto local como uma forma de situar o participante no tempo e no espaço e, assim, estabelecer novas formas de comunicação, novas formas de dividir a cultura, valores e as relações sociais vigentes. Por outro lado, as autoras definem o letramento no contexto global como maneira doutrinadora que consolida as formas de interação de interesse global sobre as práticas sociais locais e, para as autoras, este alcance só se faz possível com a ajuda da tecnologia.

Street (2003, p. 7) explica que “o resultado do encontro entre global-local no letramento é sempre uma forma híbrida, mais do que uma única e essencial versão de ambos.” Para o autor, a identidade mestiça do letramento deve ser reconhecida na escola como uma forma de valorização da cultura local. Assim, é como o entrelaçamento entre local e global que os Estudos dos Novos Letramentos se sustentam, mais do que na forma simplista de uma perspectiva local ou de uma visão imperante da globalização. Menezes de Souza (2012) expõe a necessidade de as instituições educacionais voltarem seus olhares e esforços para uma proposta de engajamento do aluno para as questões que problematizam as diferenças culturais, raciais, as relações de poder que ali subjazem e, assim, negociar essas diferenças universais com os contextos locais.

Percebe-se que o fenômeno da globalização age de forma imprevisível, mas que surge por duas perspectivas: a perspectiva das culturas dominantes e a perspectiva das culturas locais. A perspectiva dominante é um meio de reafirmação e consolidação da língua como forma doutrinante e de imposição de um padrão; por outro lado a perspectiva das culturas locais, vê uma possibilidade de renegociação dos significados e da reivindicação da sua posição local diante do global, porém com a valorização da sua especificidade de uso da língua como prática social.

É dentro dessa realidade do mundo globalizado que ocorre a necessidade de se trabalhar e problematizar o papel da escola e, em especial, da disciplina de língua estrangeira. Nesse contexto, a língua inglesa, funcionará como propagadora das formas dominantes e homogêneas de culturas estrangeiras; ou como mediadora entre o fenômeno global e o contexto local de forma a empoderar os alunos para buscarem, nessas relações de poder, novas formas de ressignificar seus papéis como educandos e cidadãos críticos.

Canagarajah (2006) advoga sobre o papel do professor como mediador de uma proposta de aprendizagem voltada para as culturas locais, para a pluralidade e a heterogeneidade da língua inglesa, em contraste a uma perspectiva de ensino baseada unicamente na variedade padrão do uso da língua inglesa e do apagamento das culturas locais. É na sala de aula que o aluno trará seu contexto local e fará a negociação de sentidos com a língua inglesa, e assim estabelecerá suas práticas de letramento a partir desse encontro, o que, para Canagarajah, seria “o uso de suas variedades com grande confiança” (p. 589).

2.3.4 Letramento Crítico

A abordagem crítica de letramento lida com as diferentes práticas letradas de que o sujeito participa, e é nesse momento que ele se posiciona como sujeito social e ideológico e escolhe, reafirma ou nega as diferentes práticas em seu entorno (STREET, 1984, SOARES, 2006).

Para Menezes de Souza (2011), o modo como os sujeitos se posicionam perante as diferenças determina como as soluções dos conflitos se estabelecerão. No contexto educacional o autor afirma que “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico” (p. 130).

Menezes de Souza (2011) explica que a tarefa do letramento crítico é de despertar no aluno capacidades de aprender e escutar. Assim, o aluno é capaz de decifrar o mundo e sua complexidade, despertando os valores socioculturais e a tolerância.

Além disso, para o autor, “o letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como *o texto está no mundo*; ele precisa também entender como o texto e a *leitura do texto* estão *com o mundo* nos termos de Freire” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131).

Luke (2004) afirma que o ser crítico está no reconhecimento do “outro”, e esse outro se opõe ao discurso dominante e à standardização; o outro está além do “eu sujeito”, e, sendo assim, ele habita uma outra face epistemológica, política e discursiva. O autor afirma que “para a crítica acontecer, deve haver uma dissociação do “eu” textual e discursivo – uma desnaturalização, desconforto e ‘fazer o familiar estranho’ [...]” (LUKE, 2004, p. 26).

Freire (2006) destaca que há uma “inconclusão do ser que se sabe inconcluso” (p. 59). Nesse sentido, o autor explica que o educador, apesar de muitas vezes preso a questões éticas, deixa de respeitar a autonomia do educando e que

a dialocidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência (p. 60).

Na concepção de Jordão (2013), não há barreiras, nem legitimação de qualquer verdade no letramento crítico. Há, sim, uma construção de verdades alicerçadas em determinados valores e ideologias que, sendo assim, devem ser percebidos em sala de aula para que novas construções de sentido se tornem possíveis. Para a autora, “a verdade concretamente só existe nas práticas sociais, e não etereamente como atributo do conhecimento” (p. 76). Portanto, não se constrói conhecimento isoladamente, ele não é parte de um conjunto de atributos a serem alcançados, mas ele está a todo momento na realidade de cada sujeito e na construção de suas verdades.

Silva e Araujo (2012) explicam que o sujeito letrado em uma determinada comunidade discursiva pode ser iletrado em outra comunidade. A partir desse momento, as autoras definem o termo *agências de letramento*. Para as autoras, as agências funcionam como os espaços discursivos de que esse sujeito participa e que permite a ele

estabelecer uma complexa relação de troca que só se faz significativa quando compartilhada pelos outros membros.

Para as autoras, o letramento crítico “[...] é concebido como um processo constante e dinâmico, visto que, a cada dia, novas agências, novas situações sociocomunicativas surgem e, conseqüentemente, novos eventos, exigindo determinadas práticas letradas, às vezes peculiares, às vezes já conhecidas, apenas atualizadas” (SILVA; ARAUJO, 2012, p. 684).

Monte Mór (2013) determina que a habilidade crítica é fundamental no contexto educacional, pois revela-se uma importante forma de resposta social, ou seja, é na ressignificação que o indivíduo faz suas leituras, e que novas mudanças poderão ser vislumbradas na sociedade, reflexo direto da ação educacional da escola para o mundo e do mundo para a escola.

McLaughlin e DeVoogd (2004) salientam que, em todo processo de leitura de um texto, o leitor é levado a desvelar as intenções do autor, que apresenta intencionalmente dados e fatos para que o leitor se aproprie e interprete. Porém, ao se iniciar esse processo, é inevitável a necessidade de se refletir sobre essas escolhas e os grupos e indivíduos que não se encaixam nas escolhas do autor, e assim estabelecer uma crítica para a transformação.

Os autores apresentam os princípios do letramento crítico enfocando nas relações de poder, a promoção de reflexão, a transformação e a ação. Além disso, o LC foca no problema e na sua complexidade, possui estratégias dinâmicas e que se adaptam ao contexto de uso, e por fim, desconstrói o lugar comum, examinando-o de múltiplas perspectivas (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004).

Os princípios destacados pelos autores são “entendimentos essenciais e crenças sobre as relações de poder que existem entre autor e leitor” (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p. 14). Portanto, letramento crítico é o trabalho consciente sobre o inconsciente que precisa ser desvelado e problematizado para que o texto funcione como ferramenta de participação do sujeito na construção de novos sentidos para o mundo.

2.3.5 A Abordagem Tridimensional

Além da necessidade de entender as contribuições do local e do global para a dinâmica educacional, novas propostas de letramento surgem para dar conta das especificidades da globalização e das tecnologias.

Os autores Lankshear, Snyder e Green (2000) lançaram uma proposta de letramento que lida com as três dimensões consideradas pelos autores primordiais no ensino: *a dimensão operacional, a dimensão cultural e a dimensão crítica*. Para os autores essas dimensões são interpeladas por questões socioculturais, o que se assemelha à proposta de letramento ideológico de Street (1984), ou seja, não há como dissociar as práticas de letramento das práticas sociais, pois elas se constituem na formação do sujeito e na ressignificação constante dos modelos sociais vigentes.

Lankshear, Snyder e Green atribuem às tecnologias o grande impulso dado aos letramentos, sendo que letramento e tecnologia estão situados juntos e localmente nas práticas sociais. Os autores também acreditam que, assim como as tecnologias rompem as barreiras nas maneiras de construção do saber, elas influenciam as práticas de letramentos. Por isso, as formas de ensinar também devem ser situadas nas práticas sociais e nas tecnologias.

Na *dimensão operacional*, para os autores, o foco é na linguagem e na condição epistemológica de se produzir conhecimento. O sujeito deve ser capaz de identificar e se posicionar nos contextos de que participa e produzir significados a partir deles. Silva e Araujo (2012, p. 685) explicam que o sujeito estabelece práticas letradas com diferentes agências de letramento, e essa relação que é socialmente construída, só pode ser possível graças à pluralidade e à forma contextualizada das práticas de letramento.

Na *dimensão cultural*, a produção de sentidos vai além da capacidade de entender como ler e escrever em contextos específicos. Nessa dimensão, o sujeito deve compreender os sentidos ali construídos e experienciados. Mattos (2015, p. 82) explica que “não basta compreender os significados das palavras de um determinado texto, mas compreendê-las em relação ao próprio texto e ao contexto social maior em que o texto opera [...]”

Por fim, os autores apresentam a *dimensão crítica*, que já representa a consciência de que as práticas dos letramentos são socialmente construídas, portanto

ao incluir, selecionar, expor e imprimir certos significados, automaticamente, outros serão automaticamente excluídos (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000). A leitura e a escrita passam a desempenhar um papel desorientador, pois não doutrinam, mas estremece o equilíbrio e a linearidade do texto. Nessa dimensão, outras vozes, que por vezes são silenciadas, ganham espaço para coexistir explicitamente nas produções de significado do sujeito.

O quadro abaixo procura sintetizar, mas não simplificar, a teoria proposta pelos autores, lembrando que as dimensões não são divididas nem possuem relações hierárquicas entre si, mas se complementam e se sobrepõe a todo instante coexistindo a todo momento no fazer pedagógico.

Quadro 4 – As dimensões tridimensionais de Lankshear, Snyder e Green

Dimensão		Foco
Operacional	Linguagem	...na produção contextualizada do ler e escrever.
Cultural	Significado	...na produção de sentidos socialmente construídos.
Crítica	Contexto	...na consciência das representações sociais.

Fonte: Lankshear, Snyder e Green (2000)

Pode-se concluir que, mais do que dar conta das implicações da capacidade de decodificar o texto e escrever, as propostas dos Novos Letramentos e as teorias que emergem a partir delas buscam formas mais responsáveis de leitura, onde há valorização do sujeito, conseqüentemente do seu contexto local, mas não se apagando os outros contextos que juntos formam algo macro e global. Conclui-se que o letramento é uma forma democrática de empoderar os sujeitos para desempenhar seus papéis na sociedade, assim, transformando-a. A escola deve, sim, preocupar-se com o linguístico, mas não sem situá-lo nas práticas sociais em que ele emerge, e não apagando outras vozes e possibilidades do saber.

2.4 O Ensino de inglês nas escolas no contexto dos Novos Letramentos e o papel do professor

Para Mattos (2014), o ensino de inglês como língua estrangeira tem sido altamente influenciado pelo advento das novas tecnologias, da globalização e pelas novas teorias sobre os letramentos. A autora salienta que, apesar dessa nova perspectiva, ainda são percebidas no contexto educacional formas tradicionais de letramento, como a tradução e a leitura como habilidade técnica, que pode ser ensinada isoladamente dos contextos sociais.

Em um estudo desenvolvido para a formação de professores da rede pública de Minas Gerais, pautada nas teorias de letramento crítico e nas OCEM, Mattos (2015) percebeu que as propostas institucionais voltadas para propostas críticas de letramento junto à abordagem do professor de LI podem, sim, ter implicações positivas na formação cidadã do aluno e nas práticas do professor.

A sala de aula deixou de ser o espaço neutro e de insumo de saberes e passou a exercer forte aporte político e crítico sobre o mundo. Nesse contexto, o professor é a peça chave para que os processos de problematização e criticidade aconteçam através da língua e da cultura, refletindo assim as práticas sociais dos alunos.

A importância e a contribuição do papel do educador na conscientização do educando como sujeito crítico já era compartilhada por Freire (1987, p. 47). Para o autor,

[...] a educação autêntica, repitamos, não se faz de 'A' para 'B' ou de 'B' para 'A', mas de 'A' com 'B', mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Freire (1987), em sua obra *A pedagogia do Oprimido*, destaca que o planejamento docente não pode andar paralelo ao mundo, mas refletir com o mundo e a partir dele transformar o educando. O professor não pode ser figura doutrinadora e separada hierarquicamente de seu aluno, o professor é aluno por vezes, e assim aprende e se faz educador.

Retomando o contexto da sala de LI, Mattos (2015) reafirma a posição de Freire para ação participativa, e advoga por um trabalho educacional focado na cidadania responsável e participativa. Sendo assim, a formação dos professores de LI, segundo a

autora, deve ser construída em pilares críticos e reflexivos para que os professores consigam transformar os conhecimentos da língua em valores para a vida e, assim, mudar a forma de ensinar conteudista. A autora afirma ainda que

[...] para a sala de aula de inglês como língua estrangeira, vemos que o professor encontra-se no centro do embate entre local e global, pois é ele quem geralmente escolhe os textos, sejam eles escritos ou orais, que serão usados pelos alunos como material linguístico para a aprendizagem da língua alvo, ou seja, são esses textos que estarão no centro das práticas de letramento usadas em sala de aula (MATTOS, 2015, p. 219).

Portanto, como defendido pelas OCEM, o valor educacional ultrapassa questões cognitivas e linguísticas, pois a função da LE é de “[...] analisar, ensinar e fazer aprender as regras que estruturam o uso das formas contextualizadas de linguagem, não de maneira antecipada a essas práticas de linguagem, mas sim, de forma integrada a elas [...]” (BRASIL, 2006, p. 113).

2.5 A avaliação de larga escala

Os processos avaliativos para selecionar estudantes para as Universidades Brasileiras desde sempre exercem um importante papel na relação de ensino/aprendizagem em sala de aula. Esses exames são estruturados de maneira a diagnosticar os níveis de desempenho da educação, e por vezes são modificados pela ação educacional de modo a adequar os conteúdos ao estágio dos estudantes. Já em outros momentos, modificam a relação entre instituição, professor e educando, ditando como as ações pedagógicas ocorrem em sala de aula (SCARAMUCCI, 1999).

Com foco na avaliação dos estudantes do Ensino Médio, muitas instituições de ensino oferecem testes que apontam o desempenho do aluno concluinte. Scaramucci (1999) afirma que os testes podem ser muito mais do que isso, pois para a autora os exames podem ser encarados como forma de diagnosticar problemas tanto na aprendizagem quanto no ensino, além de trabalharem como ferramentas para orientar a ação do professor em sala de aula. Sendo assim, o exame pode ser auto reflexivo e se adequar às novas realidades, de maneira a possibilitar mudanças no contexto educacional.

A avaliação de larga escala para Werle (2010) consiste em um processo planejado com o objetivo de ser implementado no contexto da educação básica. Para a autora, os dados oriundos dessa avaliação, além de serem interpretados, são amplamente divulgados, sendo assim, atingem de forma direta, a sociedade.

No contexto da seleção das Universidades Brasileiras, o sistema de exame de larga escala se consolida no chamado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que consiste em 4 provas objetivas que contemplam as Ciências Humanas e suas Tecnologias, as Ciências da Natureza e suas Tecnologias, as Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e por fim, a Matemática e suas Tecnologias. Cada prova contém 45 questões, totalizando 180 questões, e uma prova aberta de Redação e produção de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma solução de problema (BRASIL, 2018). As provas acontecem em dois domingos seguidos, sendo no primeiro dia, são aplicadas as provas de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Redação e de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Já no segundo dia, são aplicadas as demais provas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

2.6 O Exame Nacional do Ensino Médio: do ideal ao real

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é um exame de larga escala que tem aplicabilidade em todo território brasileiro de forma a selecionar os estudantes para as vagas distribuídas nas Universidade Federais do Brasil.

Como documento oficial para a apresentação do ENEM e suas especificidades, o Ministério da Educação e Cultura apresentou a Matriz Referencial para o ENEM 2009⁵. Nesse documento é explicitada a evolução por que passaram os métodos avaliativos para avaliar alunos do Ensino Médio e a nova forma de selecioná-los para Universidades Brasileiras.

O documento explicita que os objetos de conhecimento, além de respeitarem o estágio atual do aluno concluinte do Ensino Médio, estão de acordo com a realidade das escolas de ensino Médio. O texto também enfatiza que a educação é um processo dinâmico que deve ser sempre aprimorado e, portanto, entende-se que o ENEM se materializa hoje para se transformar amanhã.

⁵ A matriz referencial para o ENEM de 2009 é utilizada até hoje, pois foi a partir deste documento que o ENEM sofreu as reformulações como a divisão das disciplinas em quatro áreas do conhecimento.

A Matriz (BRASIL, 2009, p. 1) contempla cinco eixos cognitivos que são comuns a todas as áreas do conhecimento:

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística, científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Quanto à Matriz Referencial de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2009), ela pode ser usada como uma orientação para a elaboração das práticas de ensino de LE adotadas nas instituições de Ensino Médio e é dividida em competências de 9 áreas, sendo elas ligadas a 30 habilidades distintas, como apresentadas no Anexo 1.

As competências atribuídas às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias funcionam interdisciplinarmente, e formam um construto das competências e habilidades que são necessárias para uma construção epistemológica e sociocultural do estudante (BRASIL, 2009).

O documento destaca singularmente um espaço das línguas estrangeiras na competência de área 2 (conf. Anexo 1) e atribui a ela quatro habilidades com um caráter transformador e de total relevância para a formação do aluno como cidadão de sua sociedade. Mesmo assim, as línguas estrangeiras dialogam com as outras 9 competências (conf. Anexo 1) de forma a usar a linguagem como apropriação do sujeito educando e do sujeito cidadão.

O documento também apresenta um anexo com objetivos de conhecimento associados à Matriz de Referência, sendo que os objetivos destinados às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias são: (i) estudo do texto; (ii) estudo das práticas corporais; (iii) produção e recepção de textos artísticos; (iv) estudo do texto literário; (v) estudos dos

aspectos linguísticos em diferentes textos; (vi) estudos dos aspectos linguísticos da língua portuguesa; (vii) estudos dos gêneros digitais.

Na proposta da Matriz, a visão de cidadania como processo heterogêneo permite vislumbrar o potencial do letramento para transformar a realidade do aluno. Pois o aluno deverá, pelo processo, “ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas; relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social” (BRASIL, 2009, p. 2), entre outras propostas. Podemos observar que a Matriz é tecida de maneira a contribuir com a formação desse aluno não só para a avaliação do ENEM, mas para a sociedade na qual ele está inserido, é ser atuante, participante, e sujeito a influências desse ambiente, mas também capaz de modificá-lo.

A aprendizagem de língua estrangeira está diretamente ligada ao processo de globalização e, como tal, tem papel crucial no processo de construção de conhecimento, de maneira a trazer o local para o global, ou seja, as práticas de ensino e aprendizagem devem refletir a realidade local de seu aprendiz, incluindo-o como membro de sua sociedade (RODRIGUES; TAGATA, 2014). Para a Matriz de Referência para o ENEM, um projeto de inclusão seria uma forma de esse aluno dialogar com as diversas culturas com as quais está em contato, sem abrir mão de sua própria identidade cultural (BRASIL, 2009).

Resta saber se a proposta da Matriz se reflete nas práticas adotadas no ensino de inglês nas escolas regulares de Ensino Médio. Caso contrário, corre-se o risco de homogeneizar a aprendizagem e dissociá-la de sua realidade sociocultural, promovendo o ensino da língua como um artefato abstrato e imutável (RODRIGUES; TAGATA, 2014).

2.6 O Efeito Retroativo da avaliação na sala de aula

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem como uma de suas premissas a adequação da prova ao estágio atual em que se encontra o aluno do Ensino Médio, ou seja, a avaliação promove uma retomada a conteúdos já visitados anteriormente pelos alunos. Nesse sentido, há um efeito retroativo entre o exame e a sala de aula, pois o exame propicia uma forma de direcionamento para as ações do professor que determinará como serão contempladas questões relativas ao exame em sala de aula.

O estudo sobre efeito retroativo já é bastante vislumbrado nas pesquisas de Linguística Aplicada e, de acordo com o glossário de Linguística Aplicada⁶, “o efeito retroativo é a força influente para trás que uma dada materialidade e sua abordagem exercem sobre as anteriores alinhando-as por um sentido geral de força de convergência.” No contexto do ensino de línguas e da sala de aula, Anderson e Wall (1993) explicam que o efeito retroativo é a ação que os testes exercem na sala de aula e, conseqüentemente, no ensino. Sendo assim, o efeito retroativo está sempre presente, principalmente quando lidamos com turmas com alunos voltados para a preparação para as avaliações de seleção das Universidades.

Estudos conduzidos por Bartholomeu (2002), Correia (2003), Gimenez (1999) e Scaramucci (2002), a partir de um estudo de diversas teorias que tratam do efeito retroativo, explicam que o efeito retroativo das avaliações externas tem sido muito explorado no cenário brasileiro, e que, dentre as conclusões que emergem desses estudos, estão as crenças que os professores têm sobre o ensino e a leitura de textos. Essas crenças muitas vezes são conseqüências das abordagens a que esses professores foram submetidos em suas experiências de aprendizagem, ou até mesmo durante sua formação superior.

Os autores explicam que, mesmo quando as propostas dos exames são inovadoras ou mesmo direcionadas, a condução do professor e a abordagem por ele utilizada para ser trabalhada em sala de aula determina se o exame atingirá seu propósito retroativo de maneira positiva, negativa, ou nula (BARTHOLOMEU, 2002; CARREIA, 2003; GIMENEZ, 1999; SCARAMUCCI, 2002).

Retorta (2017) salienta que a literatura voltada para o efeito retroativo tem apresentado resultados mais significativos ligados aos exames externos como os testes para seleção nas Universidades. Porém, a autora afirma que o efeito retroativo pode ou não surtir efeito em sala de aula, seja pela escolha da abordagem e do material utilizado pelo professor ou pelo próprio aluno que precisa se engajar no processo de aprendizagem.

Na visão determinista, o efeito retroativo sempre exerce influência positiva nos contextos de ensino. Retorta (2017), apresenta um modelo pelo qual pode-se prever o *efeito positivo* dos exames em sala de aula caso todos os princípios apresentados sejam respeitados:

⁶ Glossário de Linguística Aplicada. Disponível em < <http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

Quadro 5 - Princípios para efeitos retroativos positivos:

1. Rendimento escolar e proficiência.	Exame, ensino e aprendizagem devem convergir com necessidades reais da vida.
2. Informação diagnóstica.	Os resultados dos exames devem retroalimentar o ensino para, assim, corrigi-lo.
3. Conexão do ensino com a aprendizagem.	O ensino deve estar em sintonia com as expectativas dos alunos.
4. Envolvimento dos agentes que podem trazer mudanças.	Os profissionais envolvidos no ensino devem ser os agentes de transformação de mudanças pelo exame.
5. Necessidade de informações comparativas.	O exame deve se auto avaliar e se comparar a outros programas.
6. Necessidade de exames comunicativos.	Os exames devem focar em necessidades autênticas de uso da linguagem.

Fonte: Retorta (2017, p. 515)

De acordo com o Quadro 5 acima, percebe-se que há uma convergência de responsabilidades que envolvem a escola (instituição de ensino), o currículo, o exame, e a abordagem do professor. A escola, junto ao papel do professor, pode utilizar o exame de forma contextual e adequada à realidade de seu aluno. Dessa forma, o aluno conseguirá adequar os propósitos do exame às suas práticas sociais e aos contextos reais de uso.

A escola, quando trabalha em consonância com as propostas dos exames e elabora o currículo de forma a melhorar o ensino/aprendizagem, sempre deve retomar e refletir sobre os resultados obtidos, pois as práticas sociais, o ensino e os testes são dinâmicos e mudam constantemente (BARBOSA; MASCARENHAS, 2014).

Além disso, deve-se tomar o aluno como agente de transformação da própria aprendizagem, e assim responder à pergunta de Freire (2006, p. 30) sobre “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Sendo assim, a escola trabalha junto

com o aluno e não para o aluno, respondendo, assim, em uma construção diária, às expectativas dos educandos e dos cidadãos.

Por outro lado, o efeito retroativo está além de causar somente efeitos positivos. De acordo com Retorta (2017), todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem exercem papéis fundamentais e, no contexto dos exames, esses participantes devem entender de fato as propostas dos testes, para que, assim, possam conhecer e explorar o melhor de tais propostas avaliativas na educação. Além disso, a autora explica que

um exame de alta relevância pode exercer vários tipos de *efeitos negativos* como ansiedade nos alunos e professores, ensino de macetes, o uso de apenas um método de avaliação de leitura (a múltipla-escolha por exemplo) em sala de aula, estreitamento de currículo, dentre outros (RETORTA, 2017, p. 68).

O efeito retroativo, então, pode ter efeitos diretos no ensino/aprendizagem que podem ser positivos ou negativos. Para Anderson e Wall (1993), a avaliação do efeito retroativo do ensino deve ser pautada em diversos fatores que estão internamente ou externamente ligados ao exame, como o conhecimento linguístico e de mundo do aluno, o contexto da escola, a abordagem do professor, além das instituições envolvidas na elaboração do exame e o próprio exame em si. Sendo assim, este trabalho buscou identificar sistematicamente quais foram os efeitos do ENEM na sala de aula pesquisada, pelas atividades utilizadas pela professora, pela perspectiva dos alunos e da própria professora.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para a condução de toda a pesquisa. Primeiramente são apresentadas questões relacionadas à pesquisa qualitativa, à pesquisa etnográfica, além de se discutir a importância da pesquisa voltada para o contexto educacional com foco na sala de aula. Por fim, são apresentados o contexto da pesquisa, o perfil dos participantes, os instrumentos que possibilitaram a coleta e a geração dos dados e os procedimentos utilizados para a análise de dados.

3.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa exerce um importante papel na descrição de fenômenos que envolvem os aspectos educacionais, em especial a sala de aula. Interpretamos como “qualitativa” uma pesquisa que se baseia em descrição e interpretação de dados (LARSEN-FREEMAN; LONG, 2014).

Hammersley (2013) define pesquisa qualitativa como

uma forma de investigação social que tende a adotar um modelo de pesquisa flexível e de dados orientados, para utilizar dados normalmente sem estruturação, para enfatizar o papel essencial da subjetividade no processo da pesquisa, para estudar pequenos grupos de casos de eventos naturais em detalhe, e para usar o verbal ao invés de formas estatísticas de análise (p. 12).

Assim, para que os objetivos desta pesquisa fossem alcançados, foi utilizada uma abordagem qualitativa para a análise dos dados, já que há uma preocupação com o contexto de sala de aula e os significados que ali emergem. Além disso, foi feita uma reflexão crítica sobre as implicações de tais contextos e suas contribuições para o contexto educacional.

De acordo com Zacharias (2012), as pesquisas qualitativas possuem a característica de “[...] entender os fenômenos individuais, são dinâmicas, e por isso podem ser mudadas, podem possuir um número menor de participantes, abrangem maior tempo de pesquisa, os dados são contribuições dos próprios participantes, tem caráter descritivo, e por fim possui análise interpretativa dos dados” (p. 10).

A autora explica que a pesquisa qualitativa aplicada lida com questões de caráter social e humano, sendo assim, busca traçar soluções para “problemas reais”. Além disso, no contexto de sala de aula a pesquisa qualitativa propicia uma contribuição para um melhor desempenho do estudante e uma melhor relação com a cultura, com a língua alvo, e com a sociedade (ZACHARIAS, 2012).

Dentre os diferentes tipos de enfoque que a pesquisa qualitativa possibilita, com foco e objetivo voltados para o contexto educacional, especificamente nesta pesquisa, a sala de aula de língua inglesa foi então estabelecida como meio de investigação através de uma pesquisa etnográfica, tópico que será apresentado na próxima seção.

3.1.1 A pesquisa etnográfica

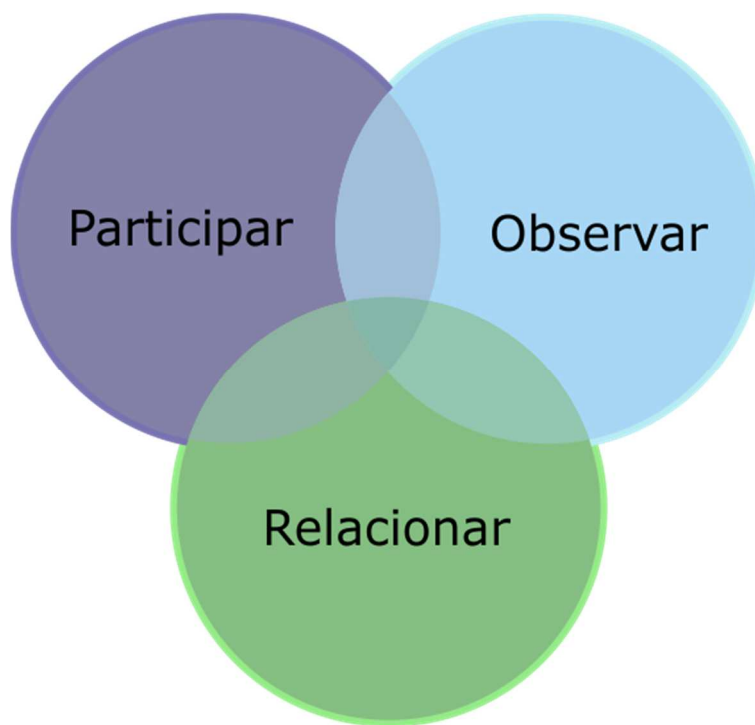
A pesquisa etnográfica é uma lógica de investigação holística que se preocupa com a descrição de contextos, além de se ancorar em princípios fundamentais das práticas culturais e das perspectivas contrastistas (GREEN ET AL, 2005).

Entendemos como uma pesquisa etnográfica, a pesquisa de campo onde o pesquisador/observador passa um tempo relativamente longo acompanhando mais de perto seu contexto de pesquisa e os participantes. Sendo assim, a pesquisa etnográfica “pretende revelar àqueles que pertencem ao local (como também àqueles ligados à publicação de pesquisas) experiências relevantes e primordiais assim como características pessoais que marcam sua identidade” (HEATH; STREET, 2008, p. 58).

No contexto de sala de aula, é pelo viés da pesquisa etnográfica que se engendra o reconhecimento de um universo amplo, heterogêneo e de múltiplas possibilidades, que envolve todos os participantes e seu entorno. Heath e Street (2008) refletem sobre a multiplicidade de vozes, perguntas e curiosidades que conduzem o trabalho do etnógrafo. Além disso, os autores explicam que há na pesquisa etnográfica uma dialogicidade entre o que se observa e o que está além daquele contexto, além dos julgamentos já enraizados que devem ser problematizados nesse tipo de pesquisa.

A pesquisa etnográfica parte da cristalização de fenômenos e pode alcançar dentro desses contextos diferentes olhares, perspectivas e contribuições. O diagrama a seguir ilustra umas das possibilidades de abrangência da pesquisa etnográfica, que fundamentou o modelo seguido para esta pesquisa.

Figura 1 – A abrangência da pesquisa etnográfica



Fonte: Elaborado pela autora

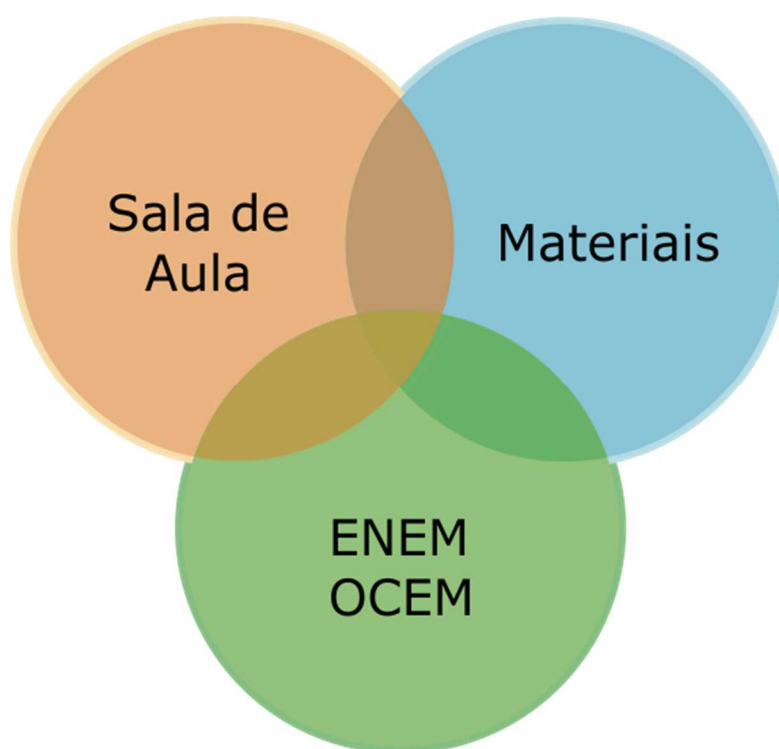
Percebe-se que a pesquisa etnográfica utiliza de diferentes ações que estão imbricadas em um processo comum de aproximação do contexto pesquisado.

André (2005) afirma que o papel da etnografia no contexto escolar, é mais do que simplesmente uma forma de documentar, é a identificação do que não é observado, é a ressignificação e o reencontro do fazer pedagógico. Sendo assim, para a autora

conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos, ou modificados (p. 41).

Iniciamos, então, com a análise dos documentos e teorias que embasam esta pesquisa. Depois, demos início às observações das aulas, além da coleta de materiais e atividades desenvolvidas durante o percurso da pesquisa, juntamente com a geração das notas de campo do pesquisador. Fizemos uma cristalização de dados em que teoria, métodos e dados foram imbricados de forma a contribuir com o olhar do pesquisador. Para Green et al (2005), “a justaposição de perspectivas dentro de um contexto propicia informações que o estudo a partir de uma única perspectiva não pode revelar” (p. 35). O diagrama abaixo mostra, especificamente, como ocorreu a cristalização de dados nesta pesquisa.

Figura 2 – A pesquisa etnográfica em foco



Fonte: Elaborado pela autora

No contexto desta pesquisa, percebe-se que a pesquisa etnográfica ocorreu pela observação de um contexto específico de uma sala de aula de língua inglesa e ali foram contrastados dados de documentos oficiais do MEC, sendo eles as OCEM e a Matriz de

Referência do ENEM. Todos esses dados, conjuntos, dialogaram com os materiais e atividades desenvolvidas pela professora participante.

Portanto, além da importante contribuição da pesquisa qualitativa e etnográfica para os estudos em Linguística Aplicada, foi realizada, assim, uma pesquisa em sala de aula de língua inglesa, dado que será tratado na próxima seção.

3.1.2 A pesquisa em sala de aula

As pesquisas em sala de aula, especialmente as ligadas ao ensino de uma língua estrangeira, começaram com o objetivo de avaliar e validar as técnicas e os métodos utilizados em sala de aula (COURA SOBRINHO; SILVA, 1998). Porém, Alwright e Bailey (1991) ressaltam que a sala de aula é um espaço que vai muito além da aplicação e consolidação de métodos. Ela é um espaço de encontro entre culturas e de diálogo social, sendo, assim, um espaço de colaboração e de oportunidades de construir conhecimento.

Para que a pesquisa em sala de aula aconteça, Brown (2004) explica que ela deve respeitar a quatro critérios básicos: “[...] a confiabilidade, a verificabilidade, a credibilidade e a transferência para outros contextos” (p. 494). Para o autor, o princípio da *confiabilidade* garantirá que os procedimentos e as análises de dados sejam consistentes. Já a *credibilidade*, só é alcançada quando há exatidão na delimitação dos participantes, assim como da caracterização dos mesmos. A *verificabilidade* garante o diálogo com pesquisas semelhantes de forma a promover a interpretação das análises. Por fim, *transferência para outros contextos*, que é a escolha do pesquisador que permite que os resultados sejam aplicados a outros contextos, no caso desta pesquisa, acredita-se como cenário maior a educação pública do Estado de Minas Gerais.

No entanto, de acordo com Van Lier (1988), a transferência para outros contextos não pode ser um meio limitado para a pesquisa em sala de aula, pois na sala de aula de língua estrangeira, a importância para outros contextos pode apagar aspectos específicos e importantes para a especificidade daquele contexto. Sendo assim, cada pesquisa em sala de aula é singular.

No caso desta pesquisa, que utiliza o paradigma da pesquisa qualitativa, etnográfica e de sala de aula, Coura Sobrinho e Silva (1998) salientam que toda pesquisa pode visitar várias metodologias e por elas encontrar as melhores formas de entender o contexto pesquisado. Para os autores, essa característica confere à sala de aula um

ambiente com características “eccléticas”, sendo assim “o pesquisador deve conhecer diversos instrumentos de coleta de dados, estar atento aos acontecimentos no decorrer da aula e saber registrá-los, afim de compor sua base de dados” (p. 55).

3.2 Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola urbana e pública da região Oeste da cidade de Belo Horizonte. A escola de pequeno porte se localiza em uma importante e movimentada avenida da cidade, e por ser assim localizada, recebe alunos de diferentes bairros da cidade, como Nova Granada, Nova Gameleira, Coração Eucarístico, Liberdade, Independência, entre outros bairros da redondeza. A escola também recebe alunos de cidades como Ribeirão das Neves e Esmeraldas, e essa abrangência territorial faz com que a escola, de acordo com a Vice-direção, possua uma heterogeneidade de sujeitos, o que demanda da escola maiores esforços no acolhimento e na relação com os alunos. Essa necessidade de estabelecer um relacionamento com os alunos se deve ao fato de que eles têm mais dificuldade de interagir e de criar vínculos entre alunos de regiões diferentes, já que a escola contempla diferentes regiões. Essa característica faz com que a escola se preocupe com a inclusão de todos que participam daquele contexto para que os objetivos educacionais e a função social da escola seja alcançada.

A escola trabalha com as séries do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio em três turnos: manhã, que contempla os anos finais que correspondem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além das turmas de Ensino Médio que correspondem aos 1º, 2º e 3º anos. O turno da tarde, que também contempla alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; e o turno noturno que contempla Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola possui pequena estrutura com 3 prédios com necessidade de reforma, conta com 65 funcionários, dentre eles todos os colaboradores, professores e direção. Possui biblioteca de fácil acesso ao aluno, laboratório de informática utilizado apenas com agendamento, espaço para lazer com quadra poliesportiva, sala dos professores e cantina para alimentação dentro da escola. Além disso, a escola possui vários materiais de suporte à ação pedagógica, como aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor, televisão, internet banda-larga e 27 computadores para uso exclusivo dos alunos.

De acordo com o portal QEd⁷ (BRASIL, 2018), que avaliou o desempenho das escolas do Estado, na escola pesquisada, dentre os 96 alunos que terminaram o 9º ano em 2015 e iniciaram o Ensino Médio em 2016⁸, apenas 25% possuem rendimento adequado à sua etapa escolar, considerando a aprendizagem de língua portuguesa. De acordo com o portal, a média dessa mesma série em comparativo com a cidade de Belo Horizonte é de 37% e, de acordo com a média dos alunos do Estado, é também de 37%, o que coloca a escola 12% abaixo da expectativa de aprendizado para a série.

Na avaliação de proficiência em língua portuguesa, a escola possui, de acordo com o Qedu, 2 alunos em nível avançado, ou seja, o aprendizado vai além do que a escola espera e, nesse caso, o aluno necessita de atividades que o desafiem. Também há 22 alunos proficientes na língua materna e, neste caso, os alunos se adequam aos conteúdos e têm condições de dar continuidade aos estudos. Há, ainda, 39 alunos que possuem baixa proficiência na língua portuguesa, o que significa que esses alunos necessitam de reforço escolar, e 33 alunos com proficiência insuficiente, o que sugere um baixo aproveitamento no aprendizado⁹.

Dados fornecidos pela Prova Brasil¹⁰ de 2015 mostram que a escola atingiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da meta para a escola, o que sugere que a escola merece atenção quanto ao fluxo escolar e o índice de aprendizado.

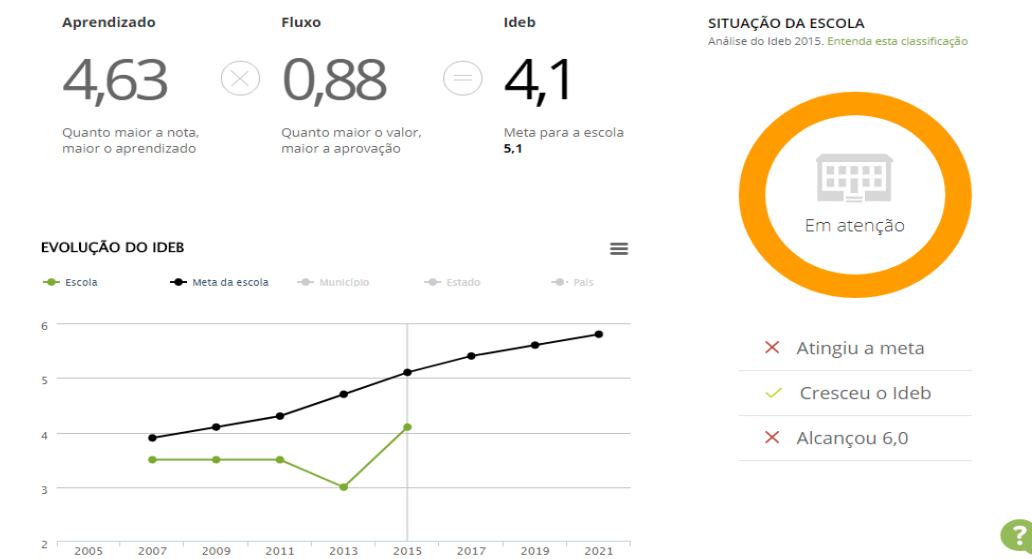
⁷ O Portal QEd⁷ é responsável por fornecer dados e informações educacionais para as instituições, gestores, professores e para a sociedade, de forma a contribuir com os serviços educacionais no Brasil. <http://www.qedu.org.br/escola/136130-ee-doutor-paulo-diniz-chagas/aprendizado>

⁸ Os dados fornecidos pelo portal em 2018 se referem aos dados da Prova Brasil de 2015.

⁹ Dados divulgados pela plataforma QEd⁷. De acordo com o portal, “essa classificação qualitativa foi definida por Chico Soares com base na escala do SAEB” (BRASIL, 2018).

¹⁰ A prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional Anísio Teixeira (INEP/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (BRASIL, 2018).

Quadro 6 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Escola Pesquisada



Fonte: QEdU, 2015.

A turma pesquisada correspondia a 1 turma do 3º ano do turno diurno de Ensino Médio, sendo que ela possuía 25 alunos matriculados, porém a frequência média por aula era de 15 alunos durante a pesquisa. De acordo com a professora, essa baixa frequência se deve ao fato de, além das abstenções já rotineiras na disciplina de língua inglesa, os alunos que já possuíam nota suficiente na disciplina não compareciam mais às aulas. Isso, de acordo com a professora, ocorria também devido ao fato de a escola não possuir conduta de reprovar os alunos por frequência nas aulas de inglês.

Nos últimos dois anos, a escola contou com três professores diferentes que ministraram a disciplina de língua inglesa para seus os alunos, o que mostra uma grande rotatividade de professores da disciplina na escola. Apesar de a escola oferecer livro didático, na sala de aula pesquisada a professora optava por utilizar atividades de um livro didático próprio¹¹, pois o livro adotado, era considerado por ela, uma referência de conteúdo para a prova do ENEM.

Os conteúdos e as abordagens adotados pela professora na sala de aula pesquisada seguiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e se materializaram pelo Currículo Básico Comum (CBC), já que normalmente em algumas Escolas Estaduais de Minas

¹¹ Livro High Up 3 - Students Book with Audio CD 7 Digital Book Livro escolhido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2015.

Gerais, inclusive nesta, os professores adotam o CBC para selecionar habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de língua inglesa levando em conta o contexto das escolas estaduais de todo o território nacional. No caso das aulas acompanhadas nesta pesquisa, veremos no próximo capítulo como foram implementados tais direcionamentos e como foram desenvolvidas as habilidades sugeridas pelos documentos. O quadro 7 mostra os conteúdos de língua inglesa a serem contemplados no Ensino Médio:

Quadro 7 – Conteúdos Básicos Curriculares para o Ensino Médio

Tema 1: Compreensão em leitura

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
1. Condições de produção do texto escrito de gêneros textuais diferentes.	1.1. Identificar o tema geral do texto. 1.2. Identificar a função comunicativa do texto. 1.3. Reconhecer o gênero do texto. 1.4. Estabelecer o suporte de circulação do texto. 1.5. Identificar a autoria do texto. 1.6. Identificar data e local de publicação do texto.
2. Informação específica e objetivos do leitor.	2.1. Localizar informação específica (<i>scanning</i>), de acordo com os objetivos de leitura do leitor.
3. Elementos não-verbais e saliências gráficas.	3.1. Estabelecer relações entre informação não-verbal e verbal na compreensão de textos de vários gêneros.
4. Características formais, lexicais e sintáticas de gêneros textuais diferentes.	4.1. Reconhecer as características básicas dos vários gêneros textuais.
5. Características lexicais e sintáticas dos tipos textuais	5.1. Reconhecer as características básicas da "exposição". 5.2. Reconhecer as características básicas da "injunção". 5.3. Reconhecer as características básicas da "descrição". 5.4. Reconhecer as características básicas da "narração".

6. Elos coesivos em gêneros textuais diferentes.	<p>6.1. Estabelecer relações entre termos, expressões e idéias que tenham o mesmo referente de modo a construir os elos coesivos gramaticais.</p> <p>6.2. Estabelecer relações entre termos, expressões e idéias que tenham o mesmo referente de modo a construir os elos coesivos lexicais.</p>
7. Inferências na compreensão do texto escrito de gêneros textuais diferentes.	<p>7.1 Inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas com base na temática do texto, no uso do contexto e no conhecimento adquirido de regras gramaticais e de aspectos lexicais.</p> <p>7.2. Inferir os efeitos de sentido a partir das escolhas de itens lexicais feitas pelo autor.</p>

Tema 2: Produção Escrita

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
8. Contexto, produção textual e circulação do texto escrito.	<p>8.1. Planejar a produção de textos, de vários gêneros textuais, tendo em vista as condições de produção sob as quais se está escrevendo.</p> <p>8.2. Produzir textos coesos e coerentes, de vários gêneros textuais, ao longo do processo de revisar, produzir e editar, tendo em vista as condições de produção sob as quais se está escrevendo.</p>
9. Elementos não-verbais e saliências gráficas.	9.1. Fazer uso, nos textos produzidos, de recursos não-verbais e saliências gráficas, tendo em vista as condições de produção sob as quais se está escrevendo.
10. Elos coesivos em gêneros textuais diferentes.	<p>10.1. Fazer uso, nos textos produzidos, de recursos coesivos gramaticais.</p> <p>10.2. Fazer uso, nos textos produzidos, de recursos coesivos lexicais.</p>
11. Seqüências lingüísticas narrativas em gêneros textuais diferentes.	<p>11.1. Redigir textos com seqüências narrativas, considerando as condições de produção e circulação.</p> <p>11.2. Fazer uso adequado dos marcadores temporais e seqüenciais.</p>
12. Seqüências lingüísticas injuntivas em gêneros textuais diferentes.	<p>12.1. Redigir textos com seqüências injuntivas, considerando as condições de produção e circulação.</p> <p>12.2. Fazer uso adequado dos marcadores seqüenciais.</p>
13. Seqüências lingüísticas descritivas em gêneros textuais diferentes.	<p>13.1. Redigir textos com seqüências descritivas, considerando as condições de produção e circulação.</p> <p>13.2. Enumerar os diversos aspectos do tema, atribuindo propriedades a cada um deles.</p>

Tema 3: Compreensão oral

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
14. Condições de produção do texto oral de gêneros textuais diferentes.	<p>14.1. Identificar o tema geral do texto.</p> <p>14.2. Identificar a função comunicativa do texto.</p> <p>14.3. Reconhecer o gênero do texto.</p> <p>14.4. Reconhecer o local onde se passa o evento comunicativo.</p> <p>14.5. Identificar os falantes envolvidos.</p>
15. Informação específica e objetivos do ouvinte.	15.1. Identificar informação específica, de acordo com os objetivos do ouvinte.
16. Marcas do discurso oral em vários gêneros textuais.	16.1. Perceber as marcas do discurso oral (hesitações, indicadores de interrupção e de mudança de turnos, coloquialismo, contrações de itens lexicais e gramaticais, etc.).

Tema 4: Produção Oral

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
17. Produção textual e condições de produção do texto oral.	<p>17.1. Interagir, por meio da língua estrangeira, para cumprimentar, apresentar-se e apresentar o outro, tendo em vista as condições de produção.</p> <p>17.2. Interagir, por meio da língua estrangeira, para elogiar e agradecer, tendo em vista as condições de produção.</p> <p>17.3. Interagir, por meio da língua estrangeira, para convidar, recusar e aceitar convites, tendo em vista as condições de produção.</p> <p>17.4. Interagir, por meio da língua estrangeira, para reclamar, pedir desculpas e agradecer, tendo em vista as condições de produção.</p> <p>17.5. Interagir, por meio da língua estrangeira, para pedir informações de direções de um lugar para outro, agradecer e despedir, tendo em vista as condições de produção.</p> <p>17.6. Interagir, por meio da língua estrangeira, para atender ao telefone, tendo em vista as condições de produção.</p>
18. Marcas do discurso oral em textos de gêneros textuais diferentes.	18.1. Fazer uso de palavras e expressões próprias da linguagem oral (hesitações, sinais de interrupção, coloquialismos, contrações, sinais de início e fim da fala, etc.) e de marcas de colaboração do ouvinte (<i>fillers</i>) no processo da interação oral.

Tema 5: Conhecimento léxico-sistêmico

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
19. Funções sociocomunicativas do imperativo.	19.1. Reconhecer e/ou produzir as funções sociocomunicativas do imperativo, assim como os efeitos de sentido que ajudam a construir nos vários gêneros textuais orais e escritos.
20. Funções sociocomunicativas dos marcadores do discurso.	20.1. Identificar e/ou fazer uso adequado dos marcadores do discurso (palavras de ligação) e das relações semânticas que ajudam a estabelecer nos vários gêneros textuais orais e escritos.
21. Funções sociocomunicativas dos pronomes.	21.1. Identificar e/ou fazer uso adequado dos pronomes e das relações de coesão gramatical que ajudam a estabelecer nos vários gêneros textuais orais e escritos.
22. Funções sociocomunicativas dos modais.	22.1. Fazer uso adequado dos modais no processo de recepção /produção do texto oral e escrito de vários gêneros textuais.
23. Funções sociocomunicativas do discurso direto e indireto.	23.1. Fazer uso adequado do discurso direto e indireto no processo de recepção/produção do texto oral e escrito de vários gêneros textuais.

Fonte: CBC (MINAS GERAIS, 2017).

Como pôde-se observar, para entender a pesquisa que se delineou, foi preciso apreciar todo o contexto da escola e sua relação com o ensino, sua estrutura, suas metas, resultados alcançados, propostas curriculares, para, enfim, analisar esses fatores sob a perspectiva do letramento crítico no ensino de língua inglesa. Como forma de assegurar a condução ética da pesquisa, antes de se iniciar a coleta dos dados, foi feita uma pequena reunião com a direção da escola e com a professora participante, e assim, elas tiveram acesso ao projeto, aos objetivos e à proposta de condução da pesquisa.

Após a aprovação pela direção e pela professora, foi entregue uma carta de anuência que pode ser encontrada no apêndice 1, que foi assinada pela Vice-diretora da escola em concordância com a realização da pesquisa. Além disso, foram entregues, aos alunos menores, termos de assentimento livre e esclarecido (TALE), e aos alunos maiores de idade ou a seus responsáveis, termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), conforme determinação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP)¹². Os documentos podem ser encontrados nos Apêndices 2 e 3 deste trabalho.

3.3 Perfil dos Participantes

Participaram desta pesquisa a professora de língua inglesa do Ensino Médio, e os alunos da turma do 3º ano do Ensino Médio do turno diurno da escola participante. Como a escola oferece a língua inglesa desde o 1º ano do Ensino Médio, de acordo com a professora, trata-se de alunos que já estavam familiarizados com a língua. Além disso, como muitos os alunos participaram do ENEM na edição de 2017¹³ ou em edições anteriores, eles conheciam a prova de língua inglesa do exame.

De acordo com o relato da professora, ela foi contratada pela escola sob o regime de designação e atuava na escola há aproximadamente 1 ano. Ela tem formação em Secretariado Executivo Bilíngue pela Faculdade Newton de Paiva e Licenciatura Plena em Língua Inglesa e Língua Portuguesa pela Faculdade Ultramig, tendo sua formação encerrada em 1996. A professora iniciou com o processo de designação em língua portuguesa em 1998 e foi pela Educação de Jovens e Adultos que teve seu primeiro contato com as aulas de língua inglesa, e desde então tentou priorizar a disciplina nas suas contratações.

Com 19 anos dedicados à Educação, atualmente a professora participante cursa Licenciatura em Letras-Português na Universidade Federal de Minas Gerais com conclusão prevista para 2020, pois acredita em melhores possibilidades com o domínio da língua portuguesa para trabalhos futuros.

¹² Por se tratar de pesquisa com seres humanos, o projeto desta dissertação foi previamente enviado para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), por meio de sua vinculação ao projeto principal intitulado “Letramentos e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: formando professores para a justiça social”, que tem como investigadora principal a Professora Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos e foi aprovado pelo COEP sob o número 42099315.5.0000.5149.

¹³ Dados fornecidos pelos alunos participantes da pesquisa.

Nas aulas observadas, havia uma média de 15 alunos na turma, sendo que havia aulas em que menos de 10 alunos participavam. A turma era bem heterogênea, alguns alunos eram considerados mais disciplinados pela professora. Além disso, a professora contava com poucos alunos efetivamente participantes, pois a grande maioria não prestava atenção na aula e os poucos atentos não contribuía para o desenvolvimento do conteúdo de língua inglesa, conforme as observações realizadas. Por outro lado, havia alunos considerados mais indisciplinados¹⁴, porém eram participativos e muito engajados nas atividades e, além disso, realizavam as atividades propostas pela professora.

Além das observações, quatro alunos foram selecionados de acordo com perfil traçado pela professora para uma entrevista cujo conteúdo e discussão serão tratados no capítulo 4. O quadro 8 apresenta o perfil desses participantes, assim como mostra outros dados pessoais:

Quadro 8 – Perfil dos alunos entrevistados

Participante	Idade	Contato com a língua Inglesa
Aluno 1	17	Somente na escola
Aluno 2	17	Somente na escola
Aluno 3	17	Faz curso de idiomas fora da escola
Aluno 4	17	Já fez cursinho de idiomas fora da escola

Fonte: Elaborado pela autora

3.4 Instrumentos de coleta e geração de dados

Para a condução desta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos para registrar os dados coletados e gerados em sala de aula: as notas de campo da pesquisadora; questionário semiestruturado utilizado pela pesquisadora para entrevista realizada no último dia da pesquisa com a professora e com quatro alunos selecionados; gravador para registro da entrevista com a professora; atividades entregues pela professora aos alunos; materiais utilizados para as aulas; livro didático e conteúdo do caderno dos alunos.

¹⁴ Termos utilizado pela própria professora durante as aulas.

A entrevista com a professora foi gravada em áudio e a realizada com os alunos foi redigida pela pesquisadora.

A turma observada nesta pesquisa tinha 50 minutos de aula, duas vezes por semana, ou seja, dentro da semana, os alunos tinham 1 hora e 40 minutos de aulas de língua inglesa (LI). O registro das notas de campo, assim como a coleta dos materiais utilizados na sala de aula, foram realizados por 11 aulas não consecutivas. Duas aulas foram canceladas, outras duas foram cedidas para que os alunos desenvolvessem projetos multidisciplinares, outra aula ainda foi usada para uma excursão de fim de ano da turma. Por isso, o tempo de observação das aulas e registro dos dados desta pesquisa se estendeu por tempo superior ao inicialmente previsto.

As observações e registros de dados ocorreram por 2 meses ininterruptos, datadas entre os dias 28 de setembro a 17 de novembro do ano de 2017, período pós realização do ENEM, avaliação que vai ao encontro dos questionamentos da pesquisa em foco.

O quadro 9 abaixo apresenta o número total de aulas observadas, sendo 11 aulas registradas para a turma.

Quadro 9 – Cronograma da turma

Nº de aulas	Conteúdo
Aula 1	Anedota
Aula 2	<i>It's frequently</i>
Aula 3	<i>The hands of a man</i>
Aula 4	<i>The hands of a man</i>
Aula 5	Preparação para o dia das bruxas
Aula 6	<i>Applying for a job</i>
Aula 7	<i>It's frequently</i>
Aula 8	<i>I too</i>
Aula 9	<i>I too</i>

Aula 10	<i>I too</i>
Aula 11	Pós ENEM

Fonte: Elaborado pela autora

A organização do registro desta pesquisa foi realizada a partir da sequência didática apresentada pela professora, os questionamentos dos alunos, as interrupções e outros temas que emergiram durante a aula. As aulas observadas serão apresentadas no próximo capítulo e serão discutidas em sua ordem cronológica.

As notas de campo, registradas durante as observações das aulas, contribuíram para uma reflexão crítica do contexto pesquisado, além de servirem para contrastar com outros instrumentos de coleta de dados de forma a enriquecer os significados que ali emergiram e que podem ser problematizados.

Além das observações, foi utilizado como instrumento de geração de dados a entrevista semiestruturada, como pode ser observado no apêndice 4, com 4 alunos selecionados pela pesquisadora, por sugestão da professora, por possuírem de certa forma mais envolvimento com a disciplina e/ou com a professora. A entrevista com esses alunos foi realizada ao final da pesquisa e teve por objetivo entender aspectos subjetivos sobre o contexto da escola, as aulas ministradas, a relação entre professora e alunos, além de focar na percepção desses alunos quanto ao ensino de LI e das influências do ENEM nas práticas de letramento em LI no Ensino Médio.

Foi realizada, também, uma entrevista com a professora, a partir de um questionário semiestruturado, para que ela pudesse contribuir com suas percepções sobre a sala de aula, suas crenças quanto ao ensino de língua inglesa no contexto da Rede Pública de Ensino, suas impressões quanto a prova de LI do ENEM, entre outros temas que serão apresentados no próximo capítulo.

As informações pessoais dos participantes foram mantidas em sigilo e contribuíram para se traçar um perfil dos participantes como mostrado no quadro 8, que traz um panorama geral dos participantes da pesquisa.

As atividades realizadas em sala de aula também constituíram os dados desta pesquisa, já que aconteceram dentro do contexto da pesquisa e contribuíram para as análises aqui realizadas.

3.5 Procedimentos para coleta e geração de dados

O procedimento para a coleta e geração dos dados desta pesquisa se ancorou nos estudos de Heath e Street (2008) sobre as etapas da etnografia. Não são etapas no sentido restrito ou limitador, mas como caminhos pelos quais todo etnógrafo passa, e que podem ir e vir ou coexistir.

Para os autores, todos os procedimentos de coleta e geração de dados se iniciam na revisão da literatura, que parte de um conjunto limitado de textos e teorias sobre o assunto pesquisado, mas que logo buscam outros caminhos e novas fontes de saber. Há também a curiosidade do etnógrafo que, a partir de seus conhecimentos prévios e suas hipóteses, aprofunda-se no contexto como observador. Outra etapa é a participação do etnógrafo em campo, seja pelo silêncio ou pela intervenção quando solicitada. Cabe a ele “revelar para os que participam daquele contexto, experiências relevantes e percepções subjetivas que marcam sua identidade” (HEATH; STREET, 2008, p. 58).

Outra fase importante para o procedimento de coleta de dados, de acordo com Heath e Street (2008), é que o etnógrafo deve entender os limites de cada contexto e, assim, respeitá-los sem imposições ou intervenções no ambiente de pesquisa. Por fim, os autores explicam que o etnógrafo precisa “[...] ver o que é comum ou rotineiro em cada contexto e assim identificar posições analíticas apontando instancias de comportamento que elucidam, contradizem, ou expandem relações presentes nas teorias ou no campo de estudos” (p. 64).

Portanto, foi pela experiência com aulas ministradas para alunos do Ensino Médio, na constante publicidade que envolve o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua proposta de letramento, além das consonâncias de visão de letramento com as OCEM, que este trabalho e seus procedimentos foram-se construindo. Dessa forma, a perspectiva de letramento que foi ao encontro das propostas e dos anseios da pesquisadora foi o letramento crítico, baseado nas propostas dos Novos Letramentos de Street (1984).

Partindo das teorias de LC, foi possível aprofundar a compreensão dos documentos institucionais e oficiais, além de delimitar os dados a serem recortados de todos os procedimentos utilizados durante a pesquisa. A partir dessa seleção, desejava-se entender qual é a influência que o ENEM exercia em sala de aula e se a professora utilizava as OCEM para contribuir com a elaboração dos materiais e das atividades

desenvolvidas em sala de aula. Por fim, objetivou-se conhecer como essas influências contribuíam para a aprendizagem do aluno na sala de língua inglesa.

O capítulo seguinte tratará dos dados gerados e discutirá os pontos relevantes à esta pesquisa sob a perspectiva do LC e da abordagem tridimensional de Lankshear, Snyder e Green (2000).

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados os dados que emergiram na pesquisa de campo e os resultados principais serão aprofundados e discutidos. A estrutura para a análise será dividida por aula acompanhada, sendo que para cada aula serão apresentados, primeiramente as observações do diário de campo da pesquisadora que relatam as práticas de letramento utilizadas pela professora. Depois serão feitas as análises das aulas observadas e serão apresentados excertos da entrevista com a professora e com os alunos de forma a elucidar as questões que emergiram. As práticas de letramento, como apresentado no capítulo 2, representam a forma como a professora se apropria dos diferentes gêneros textuais e de diferentes atividades para ensinar a língua inglesa.

A análise das práticas de letramento da professora são ancoradas nas teorias de letramento ideológico proposto por Street (1984) e nas teorias de letramento crítico (LUKE, 2004; MC LAUGHLIN; DEVOOGD, 2004; MENEZES DE SOUZA, 2011, SILVA E ARAUJO, 2012; JORDÃO, 2013; MONTE MÓR, 2013).

Após a análise de cada aula observada, os desafios encontrados serão considerados, assim como as marcas de letramento crítico (LC) presentes na abordagem da professora, nas discussões, e nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Ao final do capítulo, após a discussão de todas as aulas acompanhadas pela pesquisadora, será feita uma análise do contexto total em consonância com o modelo tridimensional proposto por Lankshear, Snyder e Green (2000).

Partindo dos Conteúdos Básicos para o Ensino Médio (CBC), com foco na percepção do letramento crítico e nas propostas das OCEM, a análise teve como eixo principal entender as práticas de letramento que ocorriam no contexto das salas de aula observada e como elas vão ao encontro das propostas do Exame Nacional do Ensino Médio de forma a contribuir para a aprendizagem de língua inglesa do aprendiz.

Nas seções a seguir, serão analisadas as 11 aulas acompanhadas pela pesquisadora. Os títulos das seções correspondem ao quadro 9 de referência apresentado

no capítulo 3 deste trabalho, que apresenta a ordem cronológica das aulas observadas. Após a apresentação das práticas de letramento da professora, farei a discussão de cada aula, com a presença da perspectiva da professora e do aluno. Além disso, faço uma problematização com as perspectivas de letramento como prática social e do letramento crítico. Em seguida, avalio a presença ou não do ENEM e das OCEM nas práticas adotadas pela professora durante as aulas observadas, conforme previsto nos objetivos deste trabalho.

Ressalto que todos os excertos dos diálogos aqui incluídos fazem parte da transcrição das entrevistas realizadas com a professora e com os alunos, além da transcrição dos diálogos presenciados pela pesquisadora durante as aulas.

4.1 Aula 1: Anedota

4.1.1 Práticas de letramento

A primeira aula observada se iniciou com a apresentação da pesquisadora e uma breve conversa sobre os objetivos da pesquisa que ali aconteceria. Como primeiro impacto, tive a interpelação de diversos alunos sobre suas preocupações sobre o ensino de língua estrangeira no contexto do ENEM.

Aluno 1: O que é letramento crítico?

Aluno 2: [...] ah, é por isso que o ENEM tem esses textos de jornais, que falam do nosso dia-a-dia!

Aluno 3: A sua pesquisa vai fazer o ENEM mudar?

Aluno 4: A aula de inglês da escola podia ser igual à de cursinho.

Após a apresentação da pesquisadora que durou cerca de 10 minutos, a professora tentou dar início às atividades do dia, porém, os alunos permaneciam agitados, muitos com celulares nas mesas e fones de ouvido conectados. Pequenos grupos de alunos estavam formados no fundo da sala, sendo que muitos estavam copiando atividades de outra disciplina do caderno do colega. Finalmente, após perder cerca de 10 minutos para conseguir a atenção de alguns, a professora inicia a atividade. Ela retoma um texto entregue aos alunos na aula anterior e pergunta:

Professora: *Alguém conseguiu ler o texto em casa? Quem conseguiu responder às duas perguntas?*

Após a pergunta da professora, somente 5 alunos retiraram o texto entregue na aula anterior da mochila. Então, ela pede a atenção dos alunos e reforça a necessidade de todos trazerem as atividades que não foram encerradas nas aulas anteriores para que ela pudesse dar continuidade às correções. Mesmo com o pedido da professora, os alunos permanecem sem respondê-la, e assim, a professora dá início à correção com a participação de apenas 1/3 dos alunos presentes.

O texto base para a aula é uma anedota que possui um pequeno diálogo entre a esposa e o marido. A professora explica que este tipo de texto tem muitas chances de cair no ENEM, e que é preciso identificar qual é a característica do texto que gera o humor. O texto utilizado é apresentado na figura 3 a seguir:

Figura 3 – Texto base para a aula 1

Texto para as questões 28 e 29.

A woman says to her husband, "Our neighbour says I've got the skin of an eighteen-year-old girl." "Yeah?" says the husband. "Well, give it back. You're getting it all wrinkled."

28. Partindo do princípio de que o texto acima é uma piada, a resposta do marido nos permite inferir que ele:

- a demonstrou ciúmes do vizinho.
- b desconstruiu o elogio do vizinho.
- c não entendeu o comentário do vizinho.
- d aborreceu-se com a fala do vizinho.
- e preocupou-se com a aparência da esposa.

29. Na piada acima, a expressão "give it back" significa literalmente:

- a devolver a pele para a moça de 18 anos.
- b aceitar o elogio feito pelo vizinho.
- c chagar a filha do vizinho da mesma forma.
- d deixar de envelhecer e criar rugas.
- e devolver o elogio para o vizinho.

176

Fonte: Material cedido pela professora.

A professora faz leitura em voz alta para os alunos e pergunta se houve alguma dúvida quanto ao vocabulário. Ela explica que é preciso traduzir as palavras e treinar seus significados para que o aluno possa ter o maior número de palavras conhecidas para fazer o ENEM. Ela enfatiza a importância do texto no contexto do ENEM como no excerto da entrevista abaixo:

Professora: *Eu escolhi essa atividade porque ela ajuda a treinar o vocabulário para o ENEM. O ENEM adora esse tipo de texto.*

Em seguida, como nenhum aluno manifestou dúvida quanto ao vocabulário, ela tenta incentivar os alunos a falarem sobre o que gera risos no texto. Então, alguns alunos se manifestam como mostrado abaixo:

Aluno 1: *Como ela já é velha, não tinha como ela ficar mais enrugada.*

Aluno 2: *A graça é porque a gente fala que tem rugas de preocupação, e ela já tem.*

Aluno 3: *Professora, essa palavra é muito difícil, se caísse eu não ia saber o que tem de graça no texto. Nem entendi.*

Após as considerações dos poucos alunos que acompanhavam a atividade, a professora inicia a correção das questões de maneira bem breve. Ela faz a leitura da primeira questão e logo dita a resposta correta. Como nenhum aluno se manifestou com relação a ter cometido erro na resposta da questão, a professora lê e responde em seguida a segunda pergunta:

Professora: *Pergunta 1, resposta b; pergunta 2, resposta letra e.*

Após responder à atividade, a professora pergunta como está o desenvolvimento do projeto multidisciplinar desenvolvido pela escola e que aconteceria no sábado seguinte. O projeto contava com o apoio de professores de diversas disciplinas, porém, as disciplinas de língua estrangeiras não foram contempladas. Os alunos começam a contar o andamento do projeto para a professora e eles permanecem com esse tema até o encerramento da aula.

4.1.2 Análise da aula 1

A primeira aula observada contou com uma atividade que envolvia o gênero anedota, que estabelece uma crítica informal a questões muito corriqueiras que estão presentes na sociedade.

A professora contou apenas com 5 alunos que tinham o texto, pois este havia sido distribuído na aula anterior. Isso levou muitos alunos que não tinham o texto a não participarem da correção da atividade. A turma poderia ter sido dividida em pequenos grupos, e assim os alunos poderiam dedicar um tempo para fazer a leitura e encontrar os significados possíveis para o texto. Dessa forma, na perspectiva do LC, cada aluno traria uma contribuição significativa sobre suas crenças e posições sobre o papel do idoso na sociedade. A premissa de que os letramentos possibilitam uma reconfiguração das relações de poder e do papel do cidadão crítico são conceitos adotados por Street (1984) em seu modelo de letramento ideológico. No caso dessa atividade, a desconstrução da figura do idoso na sociedade permitiria que essa reconfiguração possibilitasse uma valorização desse cidadão aos olhos desses alunos.

A falta de colaboração dos alunos me pareceu ser um desencadeador da perda de motivação por parte da professora, que dá continuidade às questões sem um extensivo trabalho com o texto. A apatia dos alunos na aula de LI foi citada pela professora na entrevista:

P: **Em inglês, infelizmente, chama atenção para 5% só dos alunos.** E quando chama, é só dos melhores. Não são só os melhores em inglês, são melhores na maioria dos conteúdos, sabe. Então, isso aconteceu com 5 anos de Estado, **eu ainda tinha sonhos**, mas hoje eu te falo com toda a realidade, **quantas vezes eu preparo uma aula que chama (eu acho, eu acho) que as vezes eu preparo uma aula para uma sala, e quando eu passo na outra, parece que eu estou passando para zumbis, infelizmente.** Eles falam muito para mim: “se eu não sei falar português, ainda mais inglês, pra que que eu vou usar o inglês”, e na verdade, outros que sabem a importância do inglês e correm atrás, são aqueles que participam são aqueles que buscam, são aqueles que questionam, são aqueles como o *aluno 4* (conf. Apêndice D), que você fez a entrevista. (Apêndice E)

Já nessa primeira aula, percebi que a professora tem poucas esperanças de obter colaboração dos alunos. Isso pode favorecer a educação bancária, que para Freire (2006) é o fortalecimento das ideologias tecnicistas educacionais que continuam a depositar conteúdos não assimilados pelos alunos. No caso da abordagem da professora, o depositar de respostas “corretas” se materializa no fornecimento de respostas sem problematização.

Um momento de importante contribuição para a construção dos significados do texto veio do aluno 2 que citou o ditado popular “*rugas de preocupação*”. Nesse momento, pela perspectiva da dimensão cultural, de Lankshear, Snyder e Green (2000), percebe-se que o aluno faz alusão a algo presente no discurso cotidiano pela afirmação “*a gente fala*”. Além disso, a professora, a partir dessa contribuição, poderia ter condições de problematizar os valores sociais que o texto apresenta, assim como o papel social do idoso na sociedade e, assim, desenvolver a dimensão crítica com o aluno. Para as OCEM (BRASIL, 2006), pela perspectiva do letramento crítico, o aluno/leitor tem a chance de desconstruir as verdades já enraizadas na sociedade e assim problematizar as representações de mundo, das diferenças e das relações de poder que ali subjazem.

Como parte da aula já havia sido cedida para a minha apresentação e para a apresentação da pesquisa, percebi que havia uma grande preocupação da professora em conseguir terminar a atividade, já que havia sido iniciada na aula anterior. Esse fato, comprometeu a correção das questões que poderiam servir de gancho para o surgimento de outras práticas sociais vivenciadas pelos alunos. A desmotivação e a necessidade de seguir os modelos propostos pelas políticas educacionais do Estado, em detrimento do desenvolvimento das atividades de sala de aula foi citado pela professora na entrevista:

P: Então a desmotivação deste aprendizado ou desse sistema do Estado para todos os professores em todos os conteúdos, tem trazido para nós, assim... tem deixado para nós assim...não vou falar problemas, mas vou falar assim uma desmotivação, sabe, quando você chega no final do ano e você é obrigada a passar aquele aluno que você deu todas as oportunidades durante o ano e que simplesmente fala assim “não vai dar nada pra mim, eu vou passar” e aquele aluno que batalhou o ano inteiro, porque ele tem o compromisso de ser aluno, ele também vai passar, por causa do critério que é imposto pelo Estado, pelo Governo para a aprovação dos alunos, tudo vem atrás de um Banco Mundial, de verbas, infelizmente essa é uma grande desmotivação dentro do conteúdo de inglês. **A gente precisa passar o**

conteúdo estipulado, nada mais. Não temos motivação para inventar muito. (Apêndice E)

Pelo excerto acima, percebo que a professora se sente pressionada para passar o conteúdo, além de ser “obrigada” a passar o aluno que não possui bom rendimento na disciplina. Essa característica do sistema educacional pode contribuir para a priorização de quantidade de conteúdo, ao invés de qualidade de conteúdo.

Além disso, a meu ver, a professora possui várias questões subjetivas que a fazem se posicionar de forma a responsabilizar o Estado pelos problemas enfrentados em sala de aula. Sabemos que os professores das redes públicas enfrentam um grande mal estar docente que afeta direta e indiretamente a sala de aula e suas vidas fora daquele contexto. Esse mal estar vai ao encontro de deficiências profundas na formação de professores, na política salarial, nas dificuldades estruturais, desvalorização do papel do professor na sociedade (PEREIRA, 2014). Por fim, essa condição pode levar ao *burnout*, que é o adoecimento de um profissional da educação diante de situações estressantes e que comprometem o desempenho no exercício da prática pedagógica. (MOURA, 1997; CARTOLO, 2002)

Na análise da questão 28, a resposta “*correta*” fazia a seguinte afirmação “*desconstruiu o elogio do vizinho*”. Essa afirmação poderia ser o ponto de partida para o diálogo com o modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984), ou, poderiam ser trabalhadas questões como: *por que o marido orientaria a esposa a desconstruir o elogio do vizinho? Que papel social essa afirmação desconstrói?* Para o autor, a prática social de letramento possibilita o reconhecimento das concepções de identidade pelo processo de leitura. Assim, o aluno poderia utilizar o conhecimento de mundo para fazer associações com a estrutura do texto de modo a reconhecer os significados ali imbricados.

Já na questão 29, apesar de exigir do aluno o conhecimento da expressão *give it back*, as respostas dadas como possíveis são formas de desenvolver as três dimensões propostas por Lankshear, Snyder e Green (2000). Primeiramente, após a leitura do texto, seria possível trabalhar o uso do gênero no contexto e explorar o aspecto linguístico como o reforço da estrutura gramatical e o vocabulário da expressão *give it back*. Depois, pela dimensão cultural, a sugestão seria trabalhar cada resposta em seu possível contexto social, ou seja, trabalhar as possíveis representações e sentidos do texto como as possíveis interpretações da expressão *give it back*. Por fim, pela dimensão crítica, a professora

poderia levar os alunos a pensar que grupos sociais estariam mais próximos da prática trazida pelo texto, quem é representado pelo texto e quem é excluído.

Com presença marcante do ENEM na primeira aula, percebe-se a preocupação com a promoção de atividades que contemplem temas, gêneros e modelos propostos pelo exame. Há uma preocupação da professora em atender às demandas dos alunos quanto ao vocabulário. Parece que, para a professora, para realizar a aprova de LI do ENEM é importante que o aluno domine o vocabulário e assim consiga traduzir o texto para depois entende-lo. Essa crença quanto ao uso do vocabulário é colocada pela professora na entrevista, quando questionada sobre qual abordagem ela acreditava ser possível de ser explorada em sala de aula de LI:

P: Bom, visual né, porque você trabalha a comunicação visual junto com a de vocabulários, que você tá falando é a que faz abordagem né, e a interpretação. Produção é claro, a interpretação está dentro da produção né, porque, por exemplo: **quando você coloca lá um texto e chama a atenção pra ele, quais as palavras que lembram em português quais as palavras que você já conhece? você já está trabalhando tradução, já tá trabalhando interpretação, já tá trabalhando vocabulário, já tá trabalhando a linguagem, entendeu?** Ai assim vai, porque você tem que infelizmente, você tem que ir como se fosse o beabá (Apêndice E).

Nesse excerto a professora parece demonstrar uma visão tradicional da linguagem, já que parece acreditar que ao traduzir o texto o aluno está apto a interpretá-lo. Essa perspectiva de linguagem está em desencontro com as propostas da Matriz de Referência para o ENEM (BRASIL, 2009, p. 2) que enfatiza a seguinte habilidade: “associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema”. Assim, deve-se trabalhar o texto com seus recursos multimodais, propiciar uma discussão acerca do tema, trazer mecanismos de resgate de função social do texto e do tema, para assim encontrar os significados possíveis para o texto.

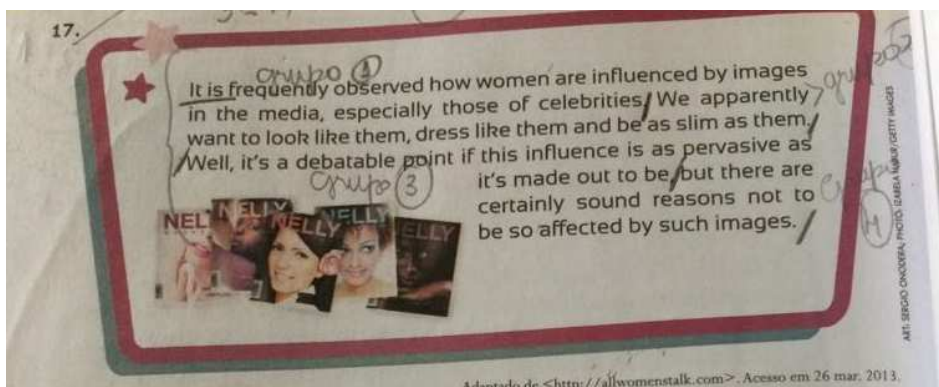
4.2 Aula 2: *It's frequently*

4.2.1 Práticas de letramento

A segunda aula observada se iniciou com a professora pedindo que os alunos se dividissem em 4 grupos. Durante a preparação dos grupos, a professora abre quatro pedaços de papel *craft* e escreve um texto, sendo ele dividido em quatro partes. A turma rapidamente se divide e observa a professora terminar de escrever e pregar os cartazes.

Após fixar os cartazes, a professora pede que os alunos peguem em sua mesa os dicionários, traduzam cada grupo sua parte, e que depois tentem juntar as partes para encontrar o sentido do texto todo. Alguns alunos perguntaram se podiam usar o dicionário *online*, mas a professora disse que não podia fazer uso do celular em sala de aula.

Figura 4 – Texto base para a aula 2



Fonte: Material cedido pela professora.

A professora escreve uma pergunta no quadro relacionada ao texto e pede para eles a responderem assim que eles terminarem a tradução e copiarem todos os trechos no quadro. Havia em cada grupo, cerca de 5 participantes e, durante os 30 min da atividade de tradução, cada grupo se desenvolveu de maneira distinta.

Quadro 10 - Postura dos grupos durante a atividade

Grupo 1	Bastante envolvido na tradução, todos participam com a busca de palavra por palavra.
Grupo 2	Todos os integrantes copiam respostas de atividades de outra disciplina.
Grupo 3	Grupo dividido. Alguns copiam o texto do quadro, outros traduzem, e dois integrantes usam o celular para ouvir música.
Grupo 4	Grupo dividido. Um aluno está muito engajado na atividade, dois dormem, e dois conversam.

Fonte: Elaborado pela autora.

A professora, sentada à mesa, pede aos alunos que não estão participando, que peguem o dicionário e ajudem seus colegas na tradução, pois, ao final da aula, cada grupo deveria identificar seu fragmento no texto e escrever sua tradução no quadro.

Novamente a professora enfatiza a necessidade de conhecer os vocabulários em função do ENEM.

Após o grupo 1 terminar a tradução, a professora aguarda alguns minutos para os outros grupos terminarem, e como eles não terminam, ela pede que o primeiro grupo traduza seu fragmento no quadro.

Um aluno é escolhido para escrever a tradução, pois os alunos afirmam que como ele fazia inglês, ele iria saber escrever melhor no quadro. O aluno vai até o quadro e inicia a atividade. Durante a transcrição, somente o grupo 1 prestava atenção na aula, os outros grupos já haviam se dispersado e todos conversavam. Apenas um aluno do grupo 4 permanecia traduzindo o texto.

Após a transcrição, a professora pede ao aluno para ler o que ele acabara de escrever, porém, como o fragmento do texto foi traduzido palavra por palavra, o aluno não estava conseguindo ter fluidez na leitura. Ao traduzir a palavra *pervasive*, o aluno a colocou como “*perversa*”, o que comprometeu a interpretação do trecho por ele e por seus colegas.

O aluno do grupo 4 termina sua tradução e vai ao quadro em seguida para transcrever seu trecho. No caso dele, o trecho 2 foi traduzido e interpretado por todos sem dificuldades. Como as outras duas partes dos outros dois grupos não haviam sido entregues, a professora completou a atividade com a tradução do texto inteiro.

A aula acaba, porém os alunos não tiveram tempo de copiar o texto inteiro, sendo assim, a professora comunica que na aula seguinte ela traria a tradução completa novamente.

A imagem fornecida pela professora foi um recorte do livro didático utilizado por ela, porque o primeiro trecho do cartaz apresentava uma palavra faltando, que ela havia esquecido no momento de transcrever o texto. Sendo assim, ela pediu que as imagens do cartaz não aparecessem na pesquisa.

4.2.2 Análise da aula 2

A segunda aula foi iniciada de maneira mais proativa por parte dos alunos. Parecia que a possibilidade de trabalhar o texto de maneira diferente os atraía. Dewey (1944) ressalva a importância de se aprender pela experiência. No caso desses alunos, a possibilidade de lidar com partes de um texto no papel *craft* e de trabalhar em conjunto, os uniu para um propósito comum, onde a concretização do todo dependia do engajamento das partes. Alguns alunos pareciam motivados com a atividade, percebi isso pela atenção que todos deram ao aguardar a professora explicar a atividade. Além disso, muitos alunos da turma iniciaram a atividade com muita colaboração, mas depois muitos deles se dispersaram.

Esse maior envolvimento da turma quanto a uma nova forma de apresentar o conteúdo aparece na fala da professora durante a entrevista:

P: O sonho de todo professor é passar um pouco de conhecimento para seu aluno. **No inglês, quando eu comecei a trabalhar, eu fazia teatro com eles, nós trabalhávamos muito com música dentro de sala de aula, na época que comecei (risos) era com fita cassete ainda (coisa que nem existe mais). Hoje, eles já postam no *facebook* assim: professora de inglês e seu sonzinho, sabe aquele *microsystem*, para trabalhar o *listening*, *words* e tal.** Mas conclusão, o tempo foi passando e fui percebendo a falta de interesse que traz para qualquer professor dentro do Estado, né, essa desmotivação. Quando eu entrei, há 20 anos atrás, 19 anos atrás, ainda havia, havia alunos que queriam conhecimento, hoje em dia dentro do próprio Estado, a própria filosofia de trabalho, de ensino, que vem lá de cima, imposta para a gente, que o aluno tem que passar e deve passar porque tem privilégios dentro da escola (Apêndice E).

Pelo excerto acima, percebemos que a professora sabe do impacto das diferentes formas de se trabalhar o texto. Ela menciona no excerto que os alunos se interessam por atividades voltadas para o uso de tecnologias e de recursos multimodais trabalhados em sala de aula, porém, o desestímulo e a falta de autonomia do professor, geram desmotivação para oferecer novas maneiras de se trabalhar com o texto.

A meu ver, o tempo gasto na transcrição do texto para os cartazes fez com que muitos alunos que aguardavam para ver qual seria a atividade, se dispersassem. Percebi que a professora realmente tinha um interesse de trabalhar o texto por diferentes possibilidades, mas novamente ela se deparou com o fator do tempo para aplicar tal atividade. Uma das possibilidades de contornar a limitação do tempo da aula, seria a preparação do material antes do início das aulas. Esse é um aspecto bastante marcante na prática dessa professora que precisa trabalhar em duas escolas, e tem 12 turmas para ministrar, o que, de acordo com ela, inviabiliza a execução de tal planejamento.

O tema era interessante, e trazia uma reflexão importante de como a mídia retrata a imagem da mulher. Novamente, percebe-se a oportunidade de transformação social pela aprendizagem de LI. Na proposta do LC, poderiam ter sido trabalhadas questões que envolvem a imagem da mulher nas mídias e as seguintes discussões poderiam ter sido feitas: *quais são os modelos ditados como exemplos a serem seguidos?* Na sua família, as mulheres são representadas por esse modelo padrão? *Quais são as implicações desse modelo para a construção da identidade feminina no século XXI?*

A meu ver, a professora desenvolve uma abordagem tradicional, ou seja, prioriza a tradução e uma leitura linear do texto. Leffa (1988, p. 214) explica que nessa abordagem se valoriza “(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema)”. Na atividade proposta, a professora utiliza as características descritas pelo autor, sendo que é ofertado o dicionário para a tradução e os alunos precisam unir as partes do texto para encontrar o tema.

A professora não desenvolve na atividade nenhuma forma de letramento crítico como proposto pelas OCEM. E esse fato marca a entrevista realizada pela professora quando abordada sobre as escolhas político-pedagógicas utilizadas em sala de aula e se ela conhecia as OCEM.

P: **Não, OCEM não**, mas dentro do plano de diretrizes pra gente fazer o nosso curriculum pedagógico né, pra gente montar né, eu esqueci o nome aqui agora. Não é nem lei a LDB não, é tem outro é BCN, CBN. É PCNS os PCNS, isso. Esse eu conheço, eles têm esta visão política. Não só pra mim, para todos os professores. Dentro dele agente adapta a nossa realidade, dentro dele você monta seu planejamento escolar dentro da realidade que você trabalha na sua escola, é claro que você tenta se adequar ao PCN, não é a escola que nos dá, nós que vamos. **Mas você tenta se adequar, ou seja, porque tem que ter mais ou menos uma base para qualquer aluno, se ele quiser se mudar daqui para Brasília, e ele ter mais ou menos o mesmo conteúdo carregando junto com ele conteúdo escolar** (Apêndice E).

No excerto, a professora parece não conhecer as OCEM, além de acreditar que os PCN uniformizam a educação de forma a moldar o conteúdo para ser aprendido pelo aluno em qualquer região. Portanto, os PCN propõe uma ação pedagógica voltada para a valorização dos contextos e da língua enquanto prática social.

Esse excerto, coloca em pauta, a lacuna entre escola, sala de aula e propostas curriculares. Muitos professores não conhecem os documentos oferecidos pelo MEC, ou mesmo, se conhecem, não os utilizam como fonte de insumos para a melhoria da prática docente. O desconhecimento das OCEM coloca em pauta a funcionalidade do documento dentro do contexto educacional brasileiro.

A aula poderia ter sido iniciada pela apresentação do gênero *notícia* e, assim, fazer o resgate da memória e dos registros das práticas sociais desses alunos para despertá-los para o tema. Dessa forma talvez não fosse necessário para a turma fazer a tradução literal de cada palavra do texto.

Ao contrário da figura 4 que foi retirada do livro didático da professora e que contém imagens relacionadas ao texto, os alunos tinham apenas os cartazes em papel *craft* que foram disponibilizados no quadro pela professora, sem nenhum recurso multimodal, ou uma atividade de *pre-reading*. Sem o uso de imagens ou dados que antecipassem o texto, os alunos não tinham condições de desenvolver autonomia para a interpretação do texto sem o uso do dicionário.

Acredito que a aula poderia ter sido iniciada com a problematização sobre o uso da mídia, com questionamentos de como acontecem as imposições dos padrões de beleza, e se essa realidade se confirma nos dias atuais. Além disso, a professora poderia utilizar fotos dos celulares dos alunos, as capas dos cadernos, revistas, entre outros recursos

multimodais para ilustrar o tema. Embora a professora não deixasse utilizar o celular em sala de aula, os alunos fazem uso do equipamento o tempo todo para outros fins que não são voltados para as atividades desenvolvidas em sala de aula. Sendo assim, a professora poderia voltar o uso a favor da aprendizagem em LI.

A falta de atenção dos outros grupos contribuiu para a não finalização da atividade. Além disso, a meu ver, muitos alunos, mesmo ao final da aula, ainda não haviam entendido de qual tema o texto tratava, afinal, apenas dois trechos foram traduzidos, sendo que um ainda estava com a tradução confusa para muitos. Silva e Araujo e Silva (2012) reiteram que “[...]apenas o código linguístico não é suficiente para a atuação do sujeito nas práticas letradas requeridas pelas variadas agências de letramento presentes na sociedade [...]” (p. 690). Sendo assim, os alunos não poderiam, portanto, buscar sentidos do texto apenas pela tradução do vocabulário, pois a tradução não garante um trabalho crítico de leitura do texto.

No que tange à preocupação da professora em demonstrar que cometeu um erro ao perceber que estava faltando uma palavra no cartaz, precisamos desconstruir o papel do professor como detentor de todo o conhecimento e, como tal, não passível de cometer erros. Barcelos (2003) e Pessoa e Sebba (2006) explicam que ainda há uma forte crença de que o professor não pode errar, especialmente no ensino de LE. Porém, tanto os alunos como os próprios professores têm desconstruído essa visão e refletido sobre a perspectiva de que um bom professor também comete erros, e através deles procura aperfeiçoar sua prática.

4.3 Aula 3: The hands of a man

4.3.1 Práticas de letramento

A terceira aula se iniciou com a entrega das provas bimestrais. Todos os alunos estavam eufóricos com as notas e pediam que a professora fizesse a somatória das notas do bimestre. Esse acordo entre a professora e os alunos levou cerca de 10 minutos para ocorrer, e por fim ela optou por ceder ao pedido dos alunos.

Após a entrega que tomou cerca de mais 10 minutos, a professora iniciou a chamada com a nota individual fornecida em voz alta, e a cada nota que era passada, a turma se agitava.

Com todos os alunos com as provas em mãos, a professora iniciou a correção do poema *the hands of a man*, primeiro texto base para a prova bimestral. O poema era curto e era apresentado junto a uma imagem de difícil visualização. Muitos alunos questionaram que não conseguiram entender a imagem e sua relação com o texto.

Outro fator marcante na fala dos alunos ressaltava a dificuldade de interpretação de poemas em língua portuguesa e, portanto, um poema em língua inglesa era impossível de interpretar.

A professora explica que o ENEM é uma prova que contempla diferentes tipos de textos, e que eles devem estar preparados para identificar todos os possíveis gêneros mais cobrados, entre eles, o poema. Ela enfatiza a necessidade de se aprender o conteúdo e o vocabulário, mas não fala qual é a proposta do exame. De acordo com a Matriz de Referência para o ENEM, o teste reconhece a importância do uso dos gêneros textuais, mas não meramente como fonte de conteúdo e vocabulário, mas “com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos” (BRASIL, 2009, p. 4). Desta forma, explicar para o aluno o que o exame espera dele, é uma forma de incentivar a desconstrução de uma perspectiva conteudista do exame e trazer benefícios para a aprendizagem de LI em sala de aula.

Como grande parte dos alunos não entendeu a prova, a professora optou por ler o texto em língua inglesa e traduzir cada parte simultaneamente. Os alunos se preocupavam muito com a questão da tradução e do vocabulário, sendo assim, durante a leitura da professora, todos os alunos copiavam atentos a tradução da prova.

Havia uma preocupação da professora quanto à pronúncia correta de algumas palavras, por vezes ela disse algumas palavra mais de uma vez, o que fez um aluno a interpelá-la, como mostra o excerto abaixo:

Aluno: Professora, como que eu sei o jeito certo de falar?

Professora: Tem a pronúncia certa, tem gente que domina mais que outras. A pesquisadora deve ter uma pronúncia perfeita, porque na Universidade Federal e eles são muito exigentes com o ensino. Eu infelizmente, fiz um curso mais simples.


Um aluno pergunta para a professora se *the hands of a man* é o mesmo de *man's hand*. Então, a professora explica que o sentido era o mesmo, mas que havia duas formas de construção diferentes e exemplifica no quadro da seguinte forma:

Professora: *the hands of a man é uma forma possessiva, por exemplo Jonh's car = o carro do John.*

Depois de passar o exemplo no quadro, a professora lê novamente o texto, porém só a leitura em português.

Figura 5 – Texto base para a aula 3

The hands of a man (As mãos de um homem)



Building his home; raising a flag; petting a dog; burning a flag. A man's hands. Hiding his face; saying goodbye; robbing the poor; pointing up "I". A man's hands. Shaking his friends' hands; saving a life; digging a grave; picking tomatoes. A man's hands. Holding his son; aiming a gun; teasing a woman; killing a man. A man's hands. Over his head; folded in prayer; shackled in shame; nailed on a cross. God motivates them.... The Devil takes them... The hands of a man.
(An Open Letter by Victor Lundberg Liberty Records inc. LA CA. USA.)

Vocabulary

build = construct **to raise** — to elevate **to pet** — to touch, to caress
to burn — to incinerate **to dig** — to excavate **to hide** — to put out of sight, cover
grave — tomb **to pick** — to choose **to hold** — to embrace **to aim** — to point **gun** — pistol, revolver
to tease — to excite **folded** — crossed **devil** — Satan **prayer** — a petition to God **shame** — dishonor; remorse **to nail** — to fix with nails

Check Your Reading

1. **According to the text, a man's hands are used for:**

- a) good and evil.
- b) God and bad.
- c) well and bad.
- d) God and evil.

2. **A flag is not:**

- a) an identification.
- b) a signal.
- c) an emblem.
- e) a card.

Fonte: Material fornecido pela professora.

Após a tradução do texto, a professora inicia a correção de duas das cinco questões. Na primeira, muitos alunos afirmaram ter acertado, pois as palavras estavam destacadas ao final do texto, o que facilitou. Já quanto a segunda, os alunos questionaram que o texto tinha muitas palavras novas e desconhecidas por eles, por isso eles não conseguiram responder.

A aula acaba e a professora combina de terminar a correção da prova na aula seguinte.

4.3.2 Análise da aula 3

Mais uma vez, um dos problemas enfrentados pela professora é o fator tempo. Ao iniciar a aula com a entrega da prova, há muita dificuldade em se estabelecer a entrega da prova e dar continuidade às atividades do dia. Percebi que parecia não haver um plano de aula a ser seguido, pois a professora poderia prever que a possibilidade de fornecer as notas do bimestre, logo no início da aula, poderia tomar parte da aula.

Ao iniciar a correção, os alunos já começaram imediatamente a questionar a imagem que deveria orientá-los na interpretação do texto. Eu mesma, quando peguei a prova, fiquei com dificuldade de descrever quais eram os cinco desenhos que eram apresentados na imagem.

Como o texto era um poema, a professora poderia ter previsto que grande parte dos alunos já possuía grande dificuldade em trabalhar com o gênero, por isso a necessidade da utilização de outros recursos semióticos na elaboração do material. Esses recursos devem ser selecionados para promover benefícios para a leitura do texto, e não apenas para ilustrá-lo. No caso do poema, os alunos poderiam ter antecipado o conteúdo do texto pela associação entre a imagem e seu conhecimento de mundo.

Novamente, o ENEM aparece como modelo de texto a ser seguido. Porém, novamente, percebo que a professora acredita que o ENEM é uma avaliação que valoriza a tradução e a memorização, ou seja, é um teste que trabalha apenas a dimensão operacional do letramento (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000). Isso pode ser observado pela insistência em fazer os alunos decorarem o vocabulário do texto. De acordo com a Matriz do ENEM (BRASIL, 2009), o aluno deverá associar os vocábulos ao tema do texto, essa associação permite que o aluno situe o texto no contexto de produção e contraste-o às práticas por ele vivenciadas, sem apenas traduzir para conseguir entendê-lo.

Durante a entrevista, eu perguntei para a professora se ela conhecia os 5 eixos cognitivos e as 4 habilidades valorizadas pelo ENEM e se ela achava que o ENEM apresentava uma proposta de formação cidadã através de uma forma mais contextualizada de prova. A professora, a meu ver, conhece a avaliação do ENEM, mas parece não se preocupar em entender seus propósitos na formação do estudante. Parece que a prova é um sistema fechado, abstrato e homogêneo que só pode ser visto pelo seu caráter avaliativo:

P: Muito bom eles terem este pensamento, porque **o governo não quer que o aluno (risos) seja um instrumento participativo na sociedade. Que bom que o ENEM pensa desta forma** sabe, que os organizadores. Porque o Estado quer que quanto menos informação mais eu domino o povo. E se for isso ótimo, **só que infelizmente as vezes nós não conseguimos transmitir dentro da língua inglesa esta visão do ENEM**, mas graças a Deus através de uma interdisciplinaridade e por exemplo: **você não participou da semana, foi fantástico tá, foi semana da educação para vida, três palestras no mesmo dia, em salas diferenciadas. Foi assim, parecia que eu estava em uma outra cidade de tão bacana que foi. Hoje mesmo, a gente estava comentado, porque é isso ai uma visão de mundo, dos contextos sabe, e eles participando sabe.** Debates, não foi palestra com vídeo, nada, foi debates, mesa redonda mesmo [...] sabe, eles amaram esta semana, você não acredita, **parecia outra escola** (Apêndice E).

Como percebemos no excerto, a professora explicita uma semana de atividades multidisciplinares que transformou a escola, que fez com que os alunos se engajassem com as atividades propostas. Porém, dentro de sala de aula, apesar de possuir insumos como a OCEM e a própria Matriz de Referência, a professora parece não conseguir explorar as questões do ENEM de forma a desenvolver uma “visão de mundo” citada por ela.

Sem entender as propostas do ENEM, ou conhecer as OCEM, perde-se uma grande oportunidade de preparar o aluno para a vida com a apropriação do conteúdo voltado para suas práticas sociais.

Na utilização da leitura como letramento proposto pela OCEM (BRASIL, 2006), há uma ênfase não somente no formato do que o aluno lê, mas na forma com que a leitura contribui para a formação do aluno. Na atividade de leitura do poema, ou de qualquer

outro gênero, o texto deve “[...] 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. 115).

Outra característica da aula foi a necessidade que os alunos possuíam de traduzir o texto ditado pela professora. Ao ditar de forma fragmentada, palavra por palavra, e posteriormente não fazer a leitura do texto com os alunos, a abordagem pode impedir a leitura e a interpretação do texto pelos alunos, além de abafar os efeitos e possibilidades de sentido do texto pela contribuição do aluno.

Outro momento marcante foi o questionamento do aluno, que percebeu a importância que a professora dava ao pronunciar “*corretamente*” cada palavra, o que fez com que, muitas vezes, a professora tivesse que repetir as palavras mais de uma vez em busca da pronúncia “*correta*”. Canagarajah (2007) explica que, hoje, há mais falantes de inglês vivendo fora dos países que usam a língua inglesa como primeira língua do que em países que o usam como língua adicional. No Brasil, a língua inglesa usada como língua adicional é pronunciada com sua própria variante. Isso demonstra a força de outras comunidades de fala que devem ser valorizadas.

No contexto da sala de aula pesquisada, a professora poderia inclusive desconstruir a ideologia por detrás da busca da pronúncia “*correta*” e reforçar a necessidade de se aprender a língua inglesa com as marcas linguísticas de cada sujeito, além de ressaltar que não há um modelo engessado de forma padrão a ser utilizada.

Ao meu ver, a professora possui uma construção de identidade determinista do professor. Sendo assim, os que não possuíram formação dentro das universidades federais são desprivilegiados. Freire (2006) afirma que uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa em transformar nossa atividade docente em puro *bico*, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de ‘tias’ e ‘tios’ (p. 68).

As palavras de Freire, a meu ver, traduzem o sentimento da professora quanto às lacunas de sua formação, mas permitem que possamos refletir sobre a responsabilidade na qual a prática docente é envolvida. A professora não é um caso isolado na realidade dos professores brasileiros, pois muitos concluem a graduação e possuem deficiências em sua formação. Além disso, muitos professores ainda persistem em reafirmar a língua como sistema abstrato, descontextualizado e homogêneo (LIMA, 2011)

Como forma de responder as perguntas do texto, um aluno afirmou ter encontrado as palavras das respostas ao final do texto. Percebi que o foco não era o texto, mas sim em utilizar um método que o ajudasse a decodificar trechos e encontrar as respostas. Essa metodologia tecnicista está em desconforto com toda a proposta construída pela Matriz de Referência do ENEM que determina, como competência para as línguas estrangeiras, a associação de vocábulos ao seu tema, contexto, culturas e ao seu uso social (BRASIL, 2009).

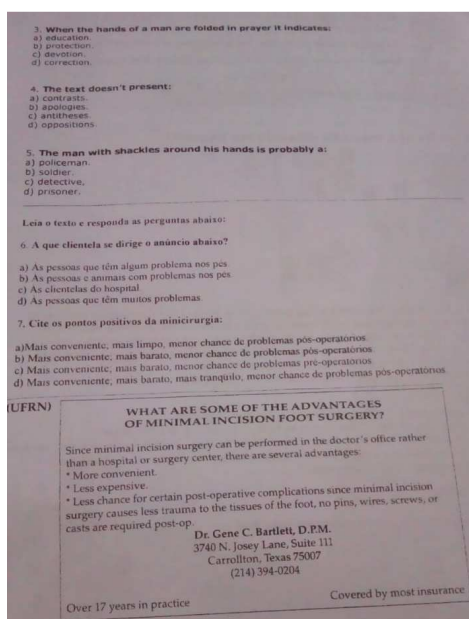
4.4 Aula 4: *The hands of a man* (parte 2)

4.4.1 Práticas de letramento

A quarta aula acompanhada é iniciada com a maior frequência de alunos até o momento presenciada pela pesquisadora. Por esse motivo, a professora teve muita dificuldade de iniciar a correção das questões da prova bimestral que ficaram pendentes na aula anterior, pois a sala estava cheia e os alunos conversavam muito.

A professora, então, retoma o texto *the hands of a man*. Ela, novamente, não faz a leitura do texto e logo inicia a correção da questão 3.

Figura 6 – Segunda parte da prova bimestral



Fonte: Material fornecido pela professora.

Ao início da correção, muitos alunos que não haviam participado da aula anterior solicitaram suas provas e, assim, a professora entregou as provas restantes antes de dar início a correção.

Ao ler a questão 3, logo alguns alunos não entenderam qual era o tema do texto, pois não estavam presentes durante a tradução da aula anterior. Como não havia tempo, a professora pediu que eles acompanhassem a correção e depois tirassem a dúvida com ela ou com o colega.

Durante a correção das questões 3, 4 e 5, não houve nenhum questionamento por parte dos alunos, e a professora seguiu dando as respostas “*corretas*”. Porém, dois alunos que se sentavam a frente da mesa da professora e ao lado da pesquisadora questionavam a dificuldade que tiveram com o vocabulário, sendo que um dos alunos disse que as perguntas podiam estar em português para compensar o texto que era muito difícil.

A aula é interrompida pela coordenadora que passa um recado sobre uma excursão que ocorrerá na escola. Ela leva cerca de 15 minutos entre dar o recado e responder aos questionamentos dos alunos. Ao final, sobraram apenas 10 minutos para a professora terminar a correção da segunda parte da prova.

Na segunda parte da prova, há a apresentação do gênero “cartão de visita”. As perguntas apresentadas na prova buscam identificar informações presentes no cartão. Como não havia mais tempo, a professora pergunta aos alunos o que era aquele texto. E as respostas foram:

Aluno 1: Acho que é um panfleto.

Aluno 2: Pra mim, é uma propaganda.

Aluno 3: Acho que é um cartão.

A professora responde que sim, é um cartão de visita com informações sobre um procedimento cirúrgico, e acrescenta que essas informações podem ser percebidas pela presença do nome e telefone do médico. Ela explica que há cartões que possuem informações sobre serviços prestados, outros que apenas possuem os dados e profissão.

Após explicar o gênero, a professora inicia a correção das questões 6 e 7 de maneira bem sucinta, já lê e dá a resposta “*correta*”. Durante a leitura da questão 7, o sinal toca e a aula termina.

4.4.2 Análise da aula 4

A aula é iniciada com muitas interferências, pois os alunos solicitam as provas, ficam perdidos quanto a correção da avaliação, e não entendem o que está acontecendo.

Percebi que, sempre no momento das correções, os alunos se preocupam em anotar as respostas “corretas”, porém sem entender o motivo que os levou a marcar a questão “errada”, ou sem problematizar as possíveis respostas. Monte Mór (2013, p. 32) enfatiza que o leitor, tido como alfabetizado, mas ainda em um estágio de letramento funcional, “[...] demonstra dificuldades na ‘compreensão geral’ do texto, na síntese do conteúdo de suas leituras [...] reforçando a percepção da necessidade de ampliação no enfoque crítico da educação/dos letramentos”. Sendo assim, encontrar as respostas “corretas” ou buscar as intenções do autor não garante uma construção de sentidos de acordo com a perspectiva dos estudos dos Novos Letramentos. Percebo que, no contexto da sala de aula pesquisada, os alunos muitas vezes não são desafiados a ir além do texto, fomentando assim a característica de alfabetizado, porém não letrado.

A meu ver, a professora parece desacreditar na sua atuação como mediadora. Isso se reflete na forma com que ela se preocupa apenas em fornecer respostas “corretas”. Esse traço característico da atuação da professora é explicitado a seguir, quando eu a indago sobre o papel do professor de LI em sala de aula:

P: Você é o mediador disso ai, e é o que leva todas as bombas (risos) é o que leva as bombas também, porque se **você não consegue ser este mediador, vai ter problema depois, entendeu?** Eu vejo assim, né, por exemplo, eu sei quando eu não consigo atingir o meu objetivo naquela sala, e me entristece, porque eu falo assim, o aluno deixou de aprender sabe, deixou de conquistar alguma coisa. E olha que eu falo com eles, não quero que vocês saiam daqui falando inglês, porque vocês não vão sair, **mas um pouquinho que vocês aprenderem o vocabulário vai ajudar vocês futuramente**, pronto. E vou ficar muito satisfeita (Apêndice E).

Percebi, pelo excerto, que a professora sente grande responsabilidade diante das dificuldades enfrentadas em sala de aula. Porém, diante disso, ela deixa de perceber que muitos alunos possuem importantes colaborações para as atividades. Parece que ser mediadora para a professora é garantir que os alunos aprendam, sendo que o ser mediador é fornecer meios para que esse aluno possa aprender, e ao mesmo tempo aprender com

esse aluno. Mediar é moldar sua prática a cada contexto e voltar o olhar para as necessidades de cada turma e de cada aluno, é trazer relevância à aprendizagem de forma a torná-la mais significativa para o aluno.

No trabalho com o texto *the hands of a man*, de acordo com a proposta de LC segundo as OCEM (BRASIL, 2006), uma das formas de incentivar a participação dos alunos poderia ser pela proposta de uma conversa sobre os seguintes tópicos: *Todas as culturas têm o habito de orar com as mãos juntas? Quais são os possíveis significados dessa simbologia? Que significados as algemas podem ter no texto?*

Percebi, também, que não há um critério na elaboração das questões da avaliação, pois todas elas são retiradas de uma fonte pronta. A professora não procura adequar as questões para o contexto da turma. Scaramucci (1999) explica que os exames já não podem mais ser vistos somente por seu caráter somativo de avaliação de desempenho. As avaliações devem ser diagnósticas e promover insumos para orientar as ações do professor.

O que percebi pela avaliação utilizada pela professora é que seu caráter instrumental de obtenção de nota parece ser o principal foco e, assim, parece refletir na forma como o aluno se relaciona com a avaliação.

Na última etapa da correção da avaliação, é apresentado o gênero cartão de visita. Como a aula já estava prestes a acabar, novamente não houve espaço para os alunos explicarem porque achavam que se tratava de um cartão de visita, nem de trabalhar mais com as características do gênero e seu uso social como preconizado pela Matriz de 2009 do ENEM.

Pela proposta do LC, utilizar o cartão de visita em seu contexto social de produção poderia ser um caminho para a elaboração de uma atividade com exploração da escrita e produção oral. Além disso, seria uma oportunidade para os alunos experienciarem o uso do cartão de visita, que, para as OCEM (BRASIL, 2006), é a possibilidade de se escrever algo significativo para o alunos, vinculado à leitura e de forma contextualizada.

4.5 Aula 5: Preparação para festa do dia das Bruxas

4.5.1 Práticas de letramento

A aula cinco foi utilizada para definir e traçar metas para outro projeto multidisciplinar da escola. Desta vez, a disciplina de LI tinha a possibilidade de participar do projeto com algum tema relacionado às línguas estrangeiras.

A primeira dificuldade encontrada pela professora foi conseguir conversar com os alunos no escuro, já que dos 4 jogos de lâmpadas da sala de aula, apenas 1 funcionava nesse dia. Além disso, as janelas eram pintadas, o que dificultava a passagem de luz para iluminar a sala. Após aceitar a condição, pois não tinha como ser efetuada a troca das lâmpadas naquele momento, a professora dá início às discussões sobre o projeto.

Como estávamos no mês de outubro, os alunos estavam ansiosos para aproveitar o projeto para comemorarem o *Halloween*. Muitos estavam falando de irem fantasiados, outros de fazerem uma festa, outros queriam preparar uma apresentação da turma.

A professora escutou a todos e disse que trabalhar com o tema *Halloween* não era apropriado. Ela justificou que a cultura do tema envolve a matança de animais e questões religiosas. Sendo assim, os alunos poderiam pensar em algo para apresentarem, mas sem trabalhar com o tema *Halloween*. Após essas afirmações, algumas questões emergiram:

Aluno 1: Professora, eu não sabia que no Halloween matavam animais.

Aluno 2: Mas podemos fazer um Halloween brasileiro?

Aluno 3: Professora, a senhora é evangélica?

Alunos: Professora, conta mais para a gente sobre o Halloween.

Mesmo com os questionamento dos alunos, a professora não defendeu seu ponto de vista ou explicou o real motivo da proibição. Apesar dessa questão não ter sido abordada na entrevista, acredito que a professora parecia possuir motivos pessoais para não atender ao pedido dos alunos, motivo pelo qual levou um aluno a questionar a religião da professora.

A professora pediu a todos os alunos que pensassem em propostas alternativas para o projeto e que trouxessem essas propostas em um outro momento, mas que definitivamente o tema *Halloween* não seria utilizado no projeto.

Após a discussão, a professora liberou os alunos para pensarem no tema e nas ideias do projeto. Antes de liberá-los, ela pediu para que os alunos traduzissem a prova bimestral e entregassem para ela como forma de recuperação para os que ficaram abaixo da média na prova.

4.5.2 Análise da aula 5

A aula cinco, apesar de não ter conteúdo apresentado, foi muito significativa quanto à problematização das relações de poder em sala de aula e do papel do professor na reflexão crítica do aluno sobre seu papel na sociedade.

Menezes de Souza (2011) explica que ser professor envolve uma questão ética, ou seja, para o autor “ensinar não é garantir uma aprendizagem igual àquilo que foi ensinado. Ou seja, a aprendizagem não é um espelho daquilo que foi ensinado” (p. 283). A utilização do tema *Halloween*, ao meu ver, colocou a professora frente à escolha pelas crenças e valores que a constituem como sujeito e isso a fez rejeitar a complexidade e pluralidade de se trabalhar o tema em sala de aula. A aula de LI não pode ser um reflexo de crenças e valores do professor em detrimento das subjetividades de seus alunos, mas sim, de respeitar as crenças e valores do outro, é aceitar a posição de cada uma no mundo.

Além disso, ensinar a cultura do *Halloween* não é ensinar para o aluno a cultura do outro somente, é colocar em pauta os apagamentos de diversas culturas, é dar insumos para a construção crítica do aluno enquanto cidadão global que se faz sujeito por suas práticas locais. Em um momento da entrevista, a professora explicita sua posição quando interpelada se ela acreditava na aula de LI como processo de formação crítica do aluno:

P: Não. Às vezes sim eu consigo, mas **porque eu vou para outros ganchos, eu saio da aula de inglês eu vou pra eles, eu escuto**. Por exemplo, quando eu trabalhei com *I too* aqui na ... **foi fantástico, e foi conteúdo, mas foi fantástico porque foi dentro da atualidade deles** (Apêndice E).

Esse excerto mostra que a professora parece acreditar que a criticidade do aluno é desenvolvida quando ele é exposto a um conteúdo atual. Além disso, de acordo com a professora, deve haver um momento de troca, ou seja, ela escuta o que eles têm de colaboração para a aula. Porém, nessa aula, essa troca não acontece. Para Luke (2004), o

ser crítico está no se colocar no lugar do outro, ou seja, posicionar-se em um outro lugar epistemológico.

Todos os alunos da turma, sem exceção, estavam apresentando propostas para alguma apresentação ou trabalho, mas o que eles pareciam realmente querer era vivenciar a cultura do dia das Bruxas. Kramersch (2017) explica que quando se trata da cultura do outro, ou de um país de língua estrangeira, o uso da língua pode ser explorado em seu sentido prático com o aguçamento da curiosidade do aluno. Esse uso, no contexto da turma pesquisada criaria expectativa no aluno, o faria participar mais ativamente da aula de LI.

A professora deixou de aproveitar o interesse de toda a turma para trabalhar com a língua, cultura e a crítica social. Essa restrição da professora ao uso do tema *Halloween* foi contrária ao que ela falou posteriormente na entrevista sobre o papel do professor na disciplina de LI e na formação do aluno, como vemos no excerto abaixo:

P: Temos alunos com muito interesse, temos alunos com pouco interesse.

Quanto menos conhecimento, menos ele acha que não precisa do Inglês, que ele não precisa de Sociologia, que ele não precisa de Matemática (risos), sabe, de Biologia, de escrever bem, sabe, **então assim, é muito complicado**, mas **dentro dos limites, eu penso que o pouco que eu passar para eles, é importante** (Apêndice E).

Percebo que a professora se sente desmotivada pela falta de interesse do aluno, e ao mesmo tempo, ela entende o papel da disciplina de LI na formação do aluno. Ela não deixou de abrir mão de suas crenças, portanto, ela parece colocar apenas a falta de interesse do aluno como determinante prejudicial no processo de aprendizagem. Freire (2006) salienta que antes de se posicionar como educador, deve-se respeitar os saberes do educando, principalmente os alunos das classes mais populares, que possuem “[...] saberes socialmente construídos na prática comunitária (p. 30)”, além da necessidade do professor “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos” (p. 30).

A imposição de não utilizar o *Halloween* poderia ter sido contornada com a valorização de aspectos da cultura brasileira. Através do ensino da língua estrangeira, poderiam ter sido problematizadas as características do *Halloween*, porque ele é comemorado, e como ele é comemorado no Brasil. A professora poderia ter aproveitado

o interesse do aluno para trabalhar a cultura do outro e suas implicações para a cultura brasileira, como questões de apagamento da cultura nativa ou supervalorização da cultura estrangeira.

Por fim, a professora solicita a tradução da prova como forma de recuperação da nota. Novamente, a dimensão operacional do ensino da língua (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000) é utilizada como foco no processo de avaliação. Ou seja, a forma de recuperação da nota parece ser pautada em uma visão tradicional de aprendizagem de LI, onde apenas o enfoque linguístico parece garantir a aprendizagem.

4.6 Aula 6: *Applying for a job*

4.6.1 Práticas de letramento

A aula seis é iniciada com uma pergunta de uma aluna para a professora. Ela pede orientações de como ela deve se vestir para uma entrevista de emprego. A professora se prontifica a auxiliá-la com dicas para a entrevista de emprego. Outro aluno aproveita a oportunidade e pede para a professora retomar o texto *apllying for a job*, texto entregue aos alunos em outra aula, mas que, por falta de tempo, havia sido apenas corrigido.

A professora explica que o texto será trabalhado em outro momento, pois eles já haviam feito sua tradução. A aula continua por mais 20 minutos com os alunos e a professora conversando sobre a importância de se portar de maneira adequada, além de se vestir apropriadamente para uma entrevista. Durante toda a conversa, os alunos estavam muito envolvidos e pareciam se identificar com o tema.

A professora conta que quando ela terminou o curso de secretariado, ela teve uma grande oportunidade de trabalhar em uma grande empresa multinacional, porém, ela tinha muito medo de conversar em inglês, isso fez com que ela desistisse da entrevista.

Após 30 minutos de discussões acerca do tema entrevista de emprego, a aula é iniciada com uma retomada ao texto *it's frequently*, que não havia sido terminado anteriormente. Então, a professora apresenta diversas imagens recortadas de jornais e revistas. Nesse momento, os alunos novamente ficam atentos a uma possibilidade diferente de abordagem. Alguns alunos pedem a para a professora chegar mais perto, pois as imagens estavam muito pequenas, outros pedem para ela passar de fileira em fileira para que eles possam ver as imagens.

Figura 7 – Imagens para análise do texto *it's frequently*



Fonte: Material fornecido pela professora.

Após mostrar a primeira imagem, a professora pergunta aos alunos:

Professora: *Quem são as mulheres da imagem? O que elas representam? O que elas vestem?*

Aluno 1: *Ana Hickman e Angélica, amo elas, perfeitas!*

Aluno 2: *Elas representam a riqueza.*

Aluno 3: *Elas representam a beleza.*

Aluno 4: *Só não dá para mostrar essa raposa ai, estragou a imagem.*

Figura 8 – Imagem para análise do texto *it's frequently*



Fonte: Material fornecido pela professora.

A segunda imagem causou grande euforia entre os meninos. Sendo assim, novas contribuições surgiram:

Professora: *E agora, quem são essas pessoas e o que elas representam?*

Aluno 1: *Bom de bola, dinheiro.*

Aluno 2: *Riqueza, poder – ele pode pegar quem ele quiser.*

Aluno 3: *O melhor time do mundo, claro né, galo!*

Aluno 4: *Claro que não, melhor é zero, tem a melhor torcida da mancha.*

Quando as discussões sobre as imagens se iniciam, a aula é interrompida pelo sinal.

4.6.2 Análise da aula 6

Mais uma vez a utilização do gênero como forma de explorar as práticas sociais no contexto de sala de aula é observado. O simples fato de uma aluna pedir auxílio para saber se portar em uma entrevista de emprego faz com que outros alunos despertem para um conteúdo já trabalhado em sala de aula. McLaughlin e DeVogd (2004) ressaltam que a abordagem crítica permite a apropriação de diferentes contextos para a experiência em sala de aula, mas cabe ao professor transformar essa experiência em algo significativo para o contexto aplicado, não uma mera reprodução.

O tempo que a professora dedicou para ajudar a aluna e tratar do tema foi de 30 min. Esse tempo poderia ter sido revertido para a retomada ao texto *applying for a job*, com um trabalho voltado para o contexto de sala de aula como sugerido por um dos alunos e proposto por McLaughlin e DeVogd (2004). Porém, a professora ficou muito limitada à necessidade de dar continuidade ao texto *its frequently* que era o tema da aula naquele dia.

A oportunidade de tratar de temas com que os alunos se identifiquem como maneira de trazer a atenção do aluno para o uso da língua em seu contexto foi explicitada por um dos alunos durante a entrevista:

A3: A Professora pode dar mais vocabulário, vídeos, coisas novas, áudios, usar o livro, atividades de imersão, recomendar textos para leitura fora da sala.

Fazer a gente gostar mais da língua usando o que a gente usa lá fora.

A meu ver, pelo excerto, o aluno acredita que o processo de aprender a língua está imbricado nas práticas sociais e nas agências de letramento de que ele participa. Sendo assim, para ele, gostar de aprender LI não somente é possível, como é uma forma de ele se apropriar da língua como forma de participação em outras agências de letramento. Silva e Araujo (2012) explicam que “todas as agências podem ser consideradas importantes, dependerá do contato que os sujeitos estabelecem com as práticas letradas exigidas pelos eventos dessas esferas” (p. 685).

Como retomada ao texto *its frequently*, a professora apresentou recortes de jornais e revistas com imagens de diferentes pessoas. Nesse momento, os alunos prestavam atenção e falavam sobre as celebridades que apareciam nas imagens. Os alunos

novamente pareciam envolvidos com a atividade que gerou até um clima de descontração para a aula.

A professora orientava os alunos a responderem as perguntas sobre as características das pessoas das imagens e o que elas representavam. Novamente percebi uma adoção de uma abordagem tradicional em detrimento do LC. Essa pergunta, poderia ter utilizado um olhar mais crítico de desconstrução dos papéis das celebridades na sociedade, as implicações dos padrões de beleza impostos, além da problematização do sentido do que é riqueza e pobreza para o aluno.

Freire (2006) explicita a necessidade de trabalhar as representações dos educandos na construção de suas identidades. A escola deve ser o espaço para a convicção de que a transformação do mundo é possível, assim como a do estudante. Para o autor, “o mundo não é. O mundo está sendo” (p. 76). Sendo assim, o que as pessoas das imagens representam para a sociedade, pode não ser o que aquele estudante acredita como importante para sua vida, realidade ou futuro.

4.7 Aula 7: *It's frequently* (parte 2)

4.7.1 Práticas de letramento

A aula sete se inicia com a apresentação das notas bimestrais e com a lista de chamada. Posteriormente, a professora começa a tradução em voz alta do texto *it's frequently*, mas um aluno pede para ler a própria tradução. Então, a professora divide com ele a leitura do texto.

Uma aluna pergunta para a professora sobre o ENEM e se eles iriam trabalhar algum texto do ENEM em sala de aula. A professora responde que os textos adotados por ela no ano em curso eram do livro didático *High Up*, e que ele possuía todo o conteúdo direcionado para o ENEM. Ela explica que o livro não é adotado pela escola, mas que, pela sua relevância para o ENEM, ele servia de base para suas aulas.

Novamente, a professora reforça que suas aulas são para preparar o aluno para o ENEM. Isso se concretiza pela adoção do livro, considerado por ela conteúdo voltado para o ENEM.

A professora retoma o texto *it's frequently* e retoma as imagens da aula anterior, além de apresentar novas figuras.

Figura 9 – Imagem para análise do texto *it's frequently*



Fonte: Material cedido pela professora.

Professora: *O que essas mulheres representam? O que a imagem passa de informação?*

Aluno 1: *Ela representa a beleza.*

Aluno 2: *Eu acho que é o produto que eles querem mostrar.*

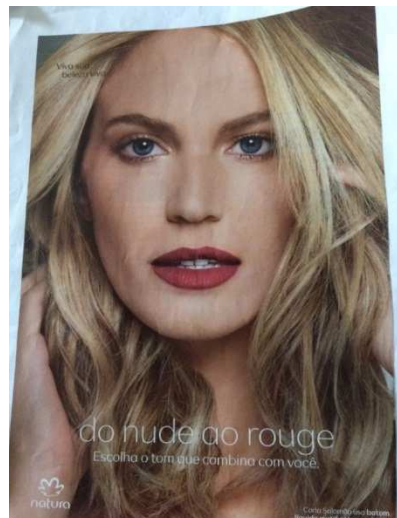
Professora: *Isso, o que mais vocês veem na imagem?*

Aluno 3: *Ela usa batom claro.*

Professora: *Isso é propaganda de batom? Muito bem! Cosméticos.*

Aluno 2: *É propaganda da Natura.*

Figura 10 – Imagem para análise do texto *it's frequently*



Fonte: Material fornecido pela professora

Professora: *E essa mulher, o que tem de diferente da outra?*

Aluno 1: *Ela é loira e usa batom escuro.*

Aluno 2: *Essa propaganda é só de batom, eu acho.*

Aluno 3: *Essa aí também é da Natura, eles querem vender o produto dela.*

Figura 11 – Imagem para análise do texto *it's frequently*



Fonte: Material fornecido pela professora.

Professora: *E essa?*

Aluno 1: *Produtos de beleza.*

Aluno 2: *Nossa professora, mostra mais coisas.*

Figura 12 – Imagem para análise do texto *it's frequently*



Fonte: Material fornecido pela professora.

Professora: *Agora essa última, o que tem na imagem?*

Aluno 1: *Propaganda de perfume.*

Aluno 2: *Querem fazer a gente comprar, todas as fotos das mulheres que você mostrou.*

Aluno 3: *Professora, estas imagens que você trouxe estão arcaicas, não mostram as mulheres de hoje. Tem mulher gordinha, tem mulher de todo tipo nas propagandas de hoje, não só as bonitas e magras.*

Aluno 3: *Acho que as propagandas são para manipular.*

Aluno 3: *Eles colocam muito photoshop, nada é real.*

Aluno 3: *Eu ficava louco com a propaganda do Mc Donalds.*

Professora: *No mundo da moda, o ser humano tem que ter ao invés de ser.*

Aluno 3: *Professora, o ENEM já falou disso, da ditadura da beleza da mulher Barbie que é igual uma boneca.*

Professora: *Exatamente, é assim que precisamos trabalhar para o ENEM.*

A professora termina a aula com a participação de todos os alunos que, mesmo em conversas paralelas, tratam do tema da influência da mídia na vida das pessoas. A professora explica que os alunos devem ficar atentos ao que eles consomem de informações para que eles não sejam influenciados pela mídia. Além disso, ela enfatiza que eles devem saber distinguir o que são informações boas das ruins.

4.7.2 Análise da aula 7

A aula sete é uma continuidade do trabalho voltado para a análise do texto *its frequently*. A professora inicia com a tradução do texto, mas muitos alunos não o possuem. Como as aulas são muito fragmentadas e não são concluídas necessariamente na aula seguinte, muitos alunos não trazem os textos, ou se esquecem de que o texto se trata.

Novamente o ENEM surge como protagonista em sala de aula. Um aluno questiona se os alunos teriam alguma aula com atividade do ENEM, ou seja, se a professora ia trabalhar diretamente com os textos do ENEM. Percebi que os alunos parecem possuir a crença de que os textos do ENEM são especialmente direcionados para o exame, ou seja, não são extraídos de fontes autênticas. Isto é, a meu ver, eles achavam que trabalhar com outros tipos de textos não serviria para ajudá-los no exame.

A importância de se adotar material didático em sala de aula voltado para o ENEM foi expressada pela professora no excerto a seguir, quando interpelada sobre se o ENEM influencia na escolha do material didático:

P: Influencia sim, porque eu sei o tanto que é importante para eles essa aprovação dentro do ENEM, na minha visão, eu professora. Mas eu vejo também, que meus colegas dentro da nossa disciplina, eles se preocupam com isso, porque é o que vai ser cobrado deles lá na frente que eles tem que ter, independente de conhecimento e de conteúdo, vai ser cobrado dele um perfil X, então **nós temos que trabalhar em cima disso**, tentar, porque muitas vezes é difícil. **Tem simulados para o ENEM, então eu uso esses simulados, já é o material dele, do próprio livro que é um material didático excelente, sabe, eu uso ele mais nas minhas pesquisas da internet do próprio ENEM e dos ENEM passados** (Apêndice E).

Pelo excerto acima, percebo que a professora parece acreditar que a forma de preparar o aluno para o ENEM é utilizar material preparado para o exame ou materiais retirados de exames passados. Isso parece reforçar a crença do professor no caráter instrumental do ENEM, ao invés de vê-lo como forma de levar para a sala de aula temas com conteúdo relevante e que podem ser explorados em contraste às práticas de letramento dos alunos, como proposta do LC.

A afirmação da aluna também reforça a necessidade de os professores entenderem mais sobre o ENEM e explicarem para os alunos os objetivos do exame e as habilidades que eles valorizam no educando. Isso poderia promover uma reflexão por parte do aluno sobre as crenças de que o ENEM é apenas uma avaliação conteudista e desprovida de contexto.

Durante a entrevista com um aluno, ele fala sobre a relação do ENEM e da abordagem utilizada em sala de aula:

A1: A prova do ENEM cai coisas do cotidiano, não do meu específico, mas tem coisas recentes que saem no jornal, o que ajuda muito a gente fazer a prova. Mas é muito diferente do que a gente aprende na sala de aula, não reflete o que eu aprendi na sala (Apêndice D).

Pelo exceto, percebo que o aluno parece perceber o enfoque conteudista dado ao ENEM pela professora, e que muitas vezes, parece não refletir na forma que o aluno percebe o conteúdo da prova.

O aluno parece acreditar que o conteúdo do ENEM dialoga com as práticas sociais dos alunos, porém não acredita que o que ele aprende em sala de aula o prepara para o exame. Essa distorção parece acontecer justamente pelo não entendimento por parte do professor sobre o que é a proposta do ENEM.

A professora novamente explica que o livro didático utilizado é a melhor fonte de insumos para o ENEM, porém as atividades selecionadas pela professora, apesar de constituírem temas cotidianos, são trabalhadas de forma descontextualizada e a abordagem adotada por ela dá ênfase no aspecto linguístico e na tradução. Poucos textos são usados para enriquecer as práticas de letramento em sala de aula. Mattos (2015) salienta a responsabilidade do professor na seleção do material utilizado em sala de aula, pois é pelo material que o aluno se posicionará como sujeito reforçando suas práticas de letramento.

Deve-se problematizar se os livros estão trabalhando a favor do ENEM, ou se o ENEM é que está a favor da educação como preconizado pela Matriz de Referência (BRASIL, 2009). O ENEM deve ser visto como uma forma de reflexão sobre o conteúdo, sobre a formação do aluno enquanto aprendiz crítico e cidadão. Assim, os professores precisam adotar uma postura de desvincular modelos de prescrição, já que esse não é o objetivo do exame.

Já na condução da atividade, a professora apresenta imagens diferentes das mostradas na aula anterior e novamente pergunta o que as mulheres das imagens representam e quais são os objetivos daquela imagem. De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006) as atividades de leitura crítica, apesar de serem consideradas processos de desenvolvimento de interpretação e senso crítico dos alunos, não promovem a construção e desconstrução dos sentidos contidos no texto. Portanto, a leitura crítica objetiva a identificação de sentidos já concebidos, sendo assim, não mutáveis, o que a torna deficiente para a formação de leitores críticos dentro da perspectiva dos Novos Letramentos. Na perspectiva do letramento crítico, os sentidos são construídos a partir da percepção do leitor.

Apesar de não serem direcionados a pensar no que havia implícito nas imagens, um dos alunos questionou a escolha de imagens da professora, com a afirmação de que aquelas imagens não representavam as mulheres de hoje. Esse aluno trouxe para a aula uma importante contribuição das suas práticas de letramento. Como proposto por Street (1984), o letramento é ideológico e, portanto, não pode ser dissociado de significados políticos e sociais. Esse aluno não reconheceu nas mulheres das imagens, as representações que ele vincula como padrões de beleza.

Ao perguntar aos alunos o que as mulheres das imagens representam sem fazer outros questionamentos ou trazer outras representações, a professora acaba por reafirmar as relações de poder existentes e conseqüentemente, apaga as diferentes representações de legiões de mulheres que não se identificam com os padrões de beleza adotados. Os questionamentos da professora poderiam ter ido além e buscado questionar o que aquelas mulheres não representam, quais significados as empresas que promovem esse tipo de propaganda tentam apagar e qual é a posição do aluno sujeito naquele contexto.

4.8 Aula 8: Poema *I too*

4.8.1 Práticas de letramento

A professora inicia a aula com uma apresentação no *PowerPoint*. Há muita dificuldade para a instalação do *Datashow* e o computador parece não colaborar muito. A aula contava com poucos alunos, mas todos observavam ansiosos a atividade que seria passada com o uso do equipamento.

A aula se inicia com 15 min de atraso e a professora mostra uma imagem do poema *I too*. Ela explica que esse poema fez parte do caderno de questões do ENEM de 2012, por isso era importante que eles prestassem atenção. O fato de ela trabalhar com uma questão do ENEM já gerou expectativa nos alunos. Então, ela pede para os alunos descreverem que informações podiam ser extraídas da imagem.

Figura 13 – Imagem para análise do poema *I too*



Fonte: Imagem fornecida pela professora.

Os alunos começam a descrever o que eles viam de características da imagem:

Aluno 1: *Essa imagem é numa fazenda.*

Aluno 2: *Não é uma fazenda, é uma favela.*

Professora: *Porque você acha que é em uma favela? Não poderia ser uma mansão?*

Aluno 3: *Não. Mansão não tem nem galinha nem roupa pendurada na cozinha.*

Aluno 2: *Não tem nada de mansão aí. O povo tá parecendo pobre.*

Professora: *Quando vocês acham que essa pintura foi feita? Ela é atual?*

Aluno 4: *Pode ser, ou pode não ser.*

Aluno 1: *Perece foto antiga, mas não é nem foto, não sei.*

Como a aula já estava prestes a acabar, a professora pediu para que os alunos copiassem o poema¹⁵ e traduzissem em casa para que eles pudessem usá-lo na próxima aula.

4.8.2 Análise da aula 8

Um dos fatores mais recorrentes quando falamos de ensino de língua inglesa no contexto da escola pública é a falta de materiais autênticos e suporte tecnológico para os alunos. Na escola pesquisada, de acordo com a professora, havia apenas um *Datashow*, o que dificultava a sua disponibilidade para todos os professores. A professora afirma que adoraria trazer mais recursos para a sala de aula, mas que infelizmente, por só ter um aparelho na escola, não havia condições de dar continuidade às atividades que dependem do *Datashow*.

A ilustração mostrada pela professora, apesar de não estar junto ao texto do caderno do ENEM, foi fundamental para a aula, pois os alunos puderam fazer inferências sobre a imagem e acabaram por levantar questões importantes a serem discutidas, como as relações de poder entre pobres e ricos, diferentes raças, o conceito de favela e suas implicações para o cenário atual que eles vivem.

A falta de administração do tempo da aula parece novamente comprometer o desenvolvimento do conteúdo. Essa fragmentação acontece pois a professora não encontra tempo para terminar os conteúdos do dia, por isso, o aluno parece se sentir perdido e não consegue encontrar um sentido para as atividades. Essa constante fragmentação do conteúdo e os prejuízos causados para o aluno são apontados por um aluno como vemos no excerto a seguir:

A2: **Professora podia passar a matéria e explicar**, isso seria ótimo. **Normalmente ela não explica. Ela passa exercício no quadro e não explica como deve ser feito.** Exemplo: o professor de matemática passa no quadro o “para casa” e explica como deve ser feito. Não é só copiar a atividade sem saber pra que. **Eu queria que a aula fosse “tradicional”, a professora passa, tira dúvida, explica, do jeito que deve ser.**

¹⁵ O poema “*I too*”, que corresponde à imagem fornecida, será apresentado e discutido na próxima aula.

No excerto acima, percebo que o aluno acredita que uma aula “tradicional” é aquela que possui começo e fim, ou seja, que o conteúdo é exposto, explicado, é feita atividade e depois a correção. Porém, parece que o não planejamento e conseqüentemente a falta de tempo, leva a professora a não conseguir ensinar o conteúdo de forma a promover as fases descritas pelo aluno.

A fala do aluno mostra a necessidade de se planejar o conteúdo e traçar objetivos a serem alcançados em cada aula. Assim, o professor poderá priorizar conteúdos e explorar mais aspectos linguísticos, culturais e críticos em sala de aula concomitantemente, como proposto por Lankshear, Snyder e Green (2000).

A aula parecia ter grande potencial para uma proposta de LC com desconstrução de imaginários e de legitimação do saber do aluno na construção dos significados. Porém, como a aula demorou para começar devido à instalação do *Datashow*, a professora, novamente rearfirma a necessidade da tradução para a interpretação do aluno.

4.9 Aula 9: *I too*

4.9.1 Práticas de letramento

Novamente a aula tinha como recurso tecnológico, o *Datashow*. Desta vez, a professora consegue ligar o equipamento mais rapidamente e pede para que os alunos falem o que acharam do texto. Ela projeta o texto no quadro.

Quadro 11 – Texto *I too*

<i>I, too</i>
<i>I, too, sing America. I am the darker brother. They send me to eat in the kitchen When company comes, But I laugh, And eat well, And grow strong. Tomorrow, I'll be at the table When company comes. Nobody'll dare Say to me, "Eat in the kitchen," Then.</i>

*Besides,
They'll see how beautiful I am
And be ashamed
I, too, am America.*

Fonte: Material fornecido pela professora.

Na aula anterior, a professora havia pedido para que os alunos traduzissem o texto em casa. Porém, muitos alunos nem haviam copiado o texto do quadro. Sendo assim, a professora disponibilizou um tempo para que os alunos copiassem o texto exibido no *Datashow*. Após esse tempo, ela retoma a figura da aula anterior e pergunta aos alunos, se eles, por saberem que se trata de um poema, poderiam prever de que o texto fala, sem traduzi-lo.

Nessa aula, novamente um aluno participa ativamente. E sozinho tece as seguintes afirmações:

***Aluno 1:** Se caiu no ENEM, deve ser alguma coisa verídica. Aqui no texto tem a palavra kitchen, que é cozinha, né professora. Então o poema pode estar falando de alguma coisa que tem a ver com cozinha.*

***Aluno 2:** Kitchen é cozinha professora?*

***Professora:** Sim, o ... está certo.*

***Aluno 1:** Você nunca assistiu o programa Shop Time não? É o melhor lugar para aprender inglês, lá tem a cozinha fun kitchen. Mas eu acho que esse poema fala de preconceito. Porque tem duas pessoas negras e pobres. Não sei, mas pode ser. O ENEM falaria disso.*

A professora inicia a tradução do texto oralmente, e pede para que, em um primeiro momento, os alunos apenas a escutem, sem precisar copiar. Em um segundo momento, ela faz a leitura com a tradução de palavra por palavra e explica alguns trechos que podem ser ambíguos.

Após a tradução, ela pede aos alunos que iniciem uma conversa sobre o que eles entenderam do poema, se há sentidos implícitos e se há duplo sentido em alguma palavra ou expressão. A aula acaba sem a atividade ser finalizada.

4.9.2 Análise da aula 9

Na retomada ao texto *I too*, a professora não tem tempo de trabalhar novamente a imagem referência, portanto já solicita as traduções dos alunos. Porém, nenhum aluno havia feito a tradução na aula anterior. A questão da elaboração dos planos de aulas e definição dos objetivos parece surgir novamente, pois a necessidade de finalizar o conteúdo prevalece.

A repetição do conteúdo é apontado por um aluno como fator preponderante para os problemas enfrentados nas aulas de LI:

A2: A escola passa a mesma matéria todo ano, repete a mesma coisa toda aula, troca muito de professor, essa é a 3ª professora que dá aula este ano. Os alunos são indisciplinados, a professora não usa o livro didático que a gente ganha da escola (Apêndice D).

Ao meu ver, pelo excerto, o aluno se sente impotente diante da forma com que as aulas de LI são conduzidas. Esse discurso é muito recorrente no contexto educacional brasileiro. Muitos alunos têm a crença de que não gostam das aulas de língua inglesa, pois só aprendem os mesmos conteúdos durante todo o ensino médio. (LIMA, 2011)

No curso da aula, mais uma vez, um aluno é bastante participativo e faz as relações entre o vocabulário e os programas de TV que ele costuma assistir. Além disso, ele infere que o texto fala de preconceito porque se passa em um cenário pobre e com a presença de personagens negros. Esse dado fornecido pelo aluno poderia ter sido um grande momento de trazer novamente à tona todas as questões culturais, sociais e raciais que o texto problematizava, fazendo uso, assim, de uma proposta de LC em sala de aula. Menezes de Souza (2011) salienta que “um passo importante para perceber a conexão entre o ‘não-eu’ coletivo e o ‘eu’ no processo educacional de desenvolver a conscientização crítica está na já mencionada importância de aprender a escutar/ouvir” (p. 131). A explicação de Menezes de Souza (2011) vai de encontro com o que foi observado no contexto desta pesquisa, pois a professora parece não conseguir se ver como mediadora, e não consegue enxergar que o aluno também se sente frustrado com as lacunas no processo educacional. Somente com a formação de alteridade do sujeito é que as vozes dos professores e estudantes coexistirão e encontraram melhores formas de aprender e ensinar.

Contudo, novamente não havia tempo para o desenvolvimento e trabalho com o texto. Em se tratando de um texto extraído do ENEM, o trabalho iniciado com os alunos poderia permitir que eles pudessem contemplar os cinco eixos cognitivos (conf. Anexo 1) valorizados pelo ENEM. Além disso, o texto poderia criar oportunidades para desenvolver a criticidade dos alunos e envolve-los com questões reais enfrentadas por eles em seu cotidiano.

4.10 Aula 10: Poema *I too*

4.10.1 Práticas de letramento

Neste dia a professora chegou 20 minutos atrasada. Enquanto a aula não iniciava, os alunos conversam, copiam atividades de outras disciplinas e alguns alunos conversam comigo, perguntando o que eu achava que iria cair na prova de língua inglesa do ENEM e no tema da redação.

A professora chega e pede que os alunos entreguem um a um os cadernos para ela dar visto nas traduções da aula anterior. Durante a correção dos cadernos, não havia tempo da professora ler e conferir se a tradução do aluno estava “*correta*”, ela simplesmente dava um visto.

Como essa aula antecedia a prova do ENEM, ao final da correção dos cadernos, a professora pediu que os alunos retomassem os textos e as atividades que eles haviam feito, pois elas os ajudariam a realizar a prova.

A professora pede para que os alunos peguem a tradução do poema *I too* e explica o seu contexto de produção. Ela explica que o poema foi produzido em uma época de segregação racial e que o poema fala sobre a negritude e o desafio de ser negro na sociedade branca. Acrescenta também que a morte de Nelson Mandela foi a motivação para a criação do poema. Depois, ela explica alguns trechos do texto que podem ter duplo sentido, como:

Dark brother – “*Pode ser interpretado como a cor da pele, como pode ser uma afirmação da identidade do negro, a valorização da negritude.*”

Eat in the kitchen – “*Pode ser porque, como o negro era visto como inferior, o lugar dele era na cozinha.*”

When company comes – “Essa companhia é o povo branco que oprimia os negros.”

But I laugh – “O negro ri, porque ele sabe que os negros tem seu lugar na América e, como os brancos, também são americanos.”

Nobody'll dare – “Como ele se fortalece e tem orgulho de sua negritude, ninguém mais vai ousar dizer para ele ir para a cozinha mais.”

And be ashamed – “Ele mostra a face do preconceito, que todos deveriam se envergonhar de ter preconceito.”

I, too, am America – “O negro, como qualquer americano, faz parte da nação.”

Essa parte de análise do texto feita pela professora é acompanhada de silêncio por parte dos alunos, que copiam cada palavra dita por ela. Não há discussão sobre a interpretação dos trechos e nenhum aluno questiona a análise da professora.

4.10.2 Análise da aula 10

A aula é iniciada com muita expectativa por parte dos alunos sobre a prova do ENEM, porém a professora precisava efetuar a correção do caderno. Essa aula poderia ter sido um importante momento de conseguir a atenção do aluno para temas pertinentes em destaque no cenário mundial que poderiam cair no ENEM.

No momento da correção do caderno, percebi que a professora não lia as atividades realizadas, apenas “vistava” o caderno. Sendo assim, a correção parecia não permitir nenhuma contribuição para a aprendizagem do aluno.

Trabalhar com temas autênticos e que produzam algum sentido, além de ter seus significados explorados é uma importante forma de trabalhar o LC. Tanto os aspectos preconizados pelas OCEM como as competências valorizadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio utilizam o LC como forma de letramento a ser explorada em sala de aula. O que a meu ver, é um meio de conciliar de forma concreta as propostas das teorias dos Novos Letramentos com a desconstrução do caráter prescritivo do exame.

Após a correção dos cadernos, a professora retomou o poema *I too*. Ela apresentou o contexto de produção do poema, o que gerou muita atenção por parte dos alunos. Apesar de não ter dado oportunidade para os alunos discutirem o tema, devido ao curto tempo, a professora discutiu temas importantes como a segregação racial, a valorização do indivíduo independentemente da sua raça ou cor, a posição que os negros ainda ocupam

na sociedade, entre outros temas. Acredito que se a professora tivesse retomado o tema logo no início da aula, ela teria tido mais oportunidades de alcançar os objetivos propostos da atividade e desenvolver a criticidade do aluno para o tema.

O tema da aula foi tão interessante que, após a aula, decidi explorar o texto e separá-lo para uma futura oportunidade de trabalho em sala de aula. Quando fui fazer uma busca sobre o autor e sobre a obra, descobri que o poema foi publicado pela primeira vez em 1926, sendo Nelson Mandela falecido em 2013. Esse dado permite a reflexão do papel do professor como responsável por aquilo que ensina e como ensina. Freire (2006) afirma que o processo de aprendizagem exige do educador uma contínua indagação: “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (p. 29). Assim, encontrar e selecionar materiais exige mais que uma busca por conteúdo linguístico, é uma forma de questionar, de indagar, de se educar. No caso da abordagem da professora, a aula trouxe importantes contribuições para a consciência crítica do aluno, mas poderia ter sido desenvolvida com informações mais concretas e consistentes sobre a obra.

A professora poderia, portanto, ter feito uma relação do contexto de produção do texto com a morte de Mandela em 2013, e explorar como a cultura e o preconceito podem ser percebidas nos dois contextos.

As informações não verídicas que são passadas aos alunos, como observado e discutido na análise da aula 5 sobre o *Halloween*, permitem que nos ancoremos na problematização da formação de professores, na educação continuada, no ministrar com objetivos propostos e na responsabilidade do professor enquanto mediador.

4.11 Aula 11: Pós ENEM

4.11.1 Práticas de letramento

A aula inicia com os alunos eufóricos com o caderno de questões do ENEM em mãos. A professora chega com um pouco de atraso, então os alunos procuram saber as respostas “*corretas*” das questões.

Muitos alunos reclamam que a prova estava muito difícil, outros que não tem como decorar tanto vocabulário. Alguns falavam de temas conhecidos, mas que o texto estava difícil de interpretar.

Logo os alunos se levantam e pedem para ela realizar a correção das questões do ENEM, pois eles queriam falar sobre a prova. Porém, a professora diz que ainda não teve acesso ao caderno de prova e que não podia fazer a correção com os alunos sem antes ler com calma e responder as questões.

Um aluno, que portava o caderno de prova em mãos inicia alguns questionamentos:

Aluno: *Professora, mas você pode ler os textos aqui agora com a gente.*

Professora: *Mas eu não posso ousar em falar as respostas corretas para vocês sem saber o gabarito oficial, depois vocês vão me cobrar se eu errar a resposta.*

Aluno: *Mas professora, você não sabe inglês?*

Professora: *Eu sei, mas eu não sei tudo e isso é uma prova, então eu tenho a responsabilidade de passar a resposta correta. Mas eu vou olhar a prova assim que eu puder e passo as respostas para vocês.*

Aluno: *Professora, mas a maioria das questões dá para responder só de entender o tema do texto. O da Frida Kahlo, foi muito fácil, tinha umas palavras que pareciam com o português, então eu respondi sem mesmo ler o texto todo e sem traduzir.*

Professora: *Gente, já falei que não vamos trabalhar com a prova do ENEM hoje.*

A professora começa a falar que a prova de inglês do ENEM não é feita para aluno da escola pública, pois necessita de conhecimento de vocabulário e de interpretação de texto. Ela explica que o governo tem uma proposta que exclui as minorias e que somente alunos de colégios particulares tinham maiores chances de passar nas Universidades Federais. Ela acrescenta que ela, assim como eles, passou por isso e teve que pagar faculdade particular, trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Sobre o tema da redação da prova, a professora afirmou que era um absurdo uma prova de redação tratar do tema de surdez sendo que quase ninguém conhece alguém surdo, e questiona como se apresenta soluções para um tema que não é conhecido.

Os alunos começam a concordar com a professora, e passam a dizer que a culpa é do Governo, que não deveria existir inglês no ENEM, e que a redação estava muito difícil, justamente porque ninguém conhecia nenhum surdo.

A discussão ficou acalorada, muitos alunos ficaram em conversas paralelas sobre a prova. O aluno que questionou a professora sentou-se ao lado de uma colega, guardou o caderno e abaixou a cabeça para dormir.

4.11.2 Análise da aula 11

Novamente a aula é envolvida pela atmosfera do ENEM. Como a aula aconteceu logo após a realização do teste, todos os alunos aguardavam a chegada da professora que tanto enfatizou o exame em sala de aula.

Quando ela chegou, foi recebida com diversos alunos que possuíam o caderno de questões em mãos. Porém, a professora não aceitou realizar a correção da prova, alegando não ter tido acesso ao conteúdo. Percebi que a professora se sentia insegura em realizar a correção com receio de não fornecer respostas “*corretas*”.

Assim como os alunos, eu aguardava ansiosamente para ver o grande desfecho, ou seja, a professora explicar para os alunos que todo o trabalho desenvolvido havia fornecido insumos para que eles resolvessem a prova ou não. Entretanto, a professora inicia uma discussão política sobre o ENEM e afirma que a prova não pode ser resolvida por alunos de escolas públicas, pois valoriza conhecimentos como vocabulário específico, o que privilegia alunos de escolas particulares.

Essa posição é reafirmada na fala da professora durante a entrevista ao afirmar que os alunos não conseguem acompanhar as aulas de LI e, por isso, não conseguem solucionar as questões do ENEM:

P: O conteúdo deixa a desejar muitas vezes, porque a sala é, num todo, às vezes, não consegue acompanhar o conteúdo necessário para uma boa, um bom resultado na prova do ENEM. Mas vamos colocar que 60% dos alunos tem condições, eles tem porque eles buscam muito fora também sabe, porque por exemplo, meus alunos do ano passado não foi lá fora, nós trabalhamos dentro de sala, nós trabalhamos texto, interpretação. Foi um atrás do outro, eles apresentavam eu apresentava, era *Datashow*, era falar, e então assim foi um ano de preparo, e deu resultado entendeu (Apêndice E).

Pelo excerto, percebo que a professora parece acreditar que as aulas de LI na escola pública não são suficientes para o aluno realizar o exame, porém ela mesmo se

contradiz, ao afirmar que 60% deles são capazes de fazer a prova, porque buscam conhecimento fora da sala de aula. Além disso, ela reafirma o papel do contexto do aluno, das tecnologias e do trabalho com o texto para se alcançar os objetivos pedagógicos e conseqüentemente, um bom resultado no ENEM.

Ao meu ver, a professora, apesar de enfatizar em todas as aulas o que o ENEM valoriza, parece conhecer pouco do exame em si. Ela afirma que o conteúdo da escola não prepara o aluno para o ENEM, porém, relata que houve momentos em que eles estavam tão preparados que tiveram um bom resultado na prova.

A professora parece não confiar na capacidade linguística nem cultural de seus alunos. Entretanto, ela afirma que a maioria dos alunos são capazes de realizar uma boa prova.

Seu discurso parece não condiz com a proposta da Matriz para o ENEM, além de contradizer a si própria, pois, em outros momentos, havia afirmado que o ENEM é uma prova que trabalha textos do cotidiano, ou seja, que é vivenciado pelos alunos, independentemente da escola em que estudam.

Outro ponto importante foi que a professora fez a afirmação de que a “*escola não prepara os alunos para o ENEM*”. Após essa afirmação, uma aluna disse que o ENEM não se destina a alunos da escola pública, porque eles não tem condições de fazer um cursinho de línguas. Esse diálogo entre a aluna e a professora acaba por consolidar as relações de poder vigentes na sociedade, as quais o aluno que possui condições financeiras tem melhores condições de realizar o exame. Porém, esse discurso precisa ser trabalhado e entendido dentro do contexto da escola e da realidade do aluno, pois sabemos que essa não é, de fato, uma realidade universal.

Com essa discussão iniciada, vários alunos e a professora teceram comentários sobre o ENEM, como os apresentados abaixo:

Aluno: *O ENEM é injusto, a disputa é desigual, quem sabe inglês tem muito mais chance* (entre outros comentários).

Professora: *Passar na Federal é utopia, somente quem tem condições financeiras consegue entrar.*

O aluno, após essa afirmação da professora, diz que esse é o motivo de ele ter prestado o vestibular para várias faculdades particulares, porque “*ai eu faço Fies*” e então, ele consegue concluir os estudos.

Essa última aula me fez perceber que o “ser professor” envolve inúmeras crenças, posicionamentos, atitudes e muito planejamento. Na aula mais esperada pelos alunos, (de acordo com o valor dado ao teste durante a pesquisa), ou seja, na aula pós ENEM, a professora parece ter receios em corrigir a prova, sendo assim não trabalha o texto em sua plenitude, nem consegue utilizar a correção como forma de contribuição para a aula de LI. A aula, a meu ver, propiciou um debate político. Porém não foram discutidas as relações que ali subjazem, mas por fim acabaram por reafirmar papéis sociais já enraizados na sociedade sem problematizá-los.

4.12 Análise das aulas pela perspectiva da abordagem tridimensional, de Lankshear, Snyder e Green (2000)

Durante a pesquisa que foi desenvolvida, vários aspectos emergiram sobre a prática de letramento da professora, o contexto da sala de aula e da escola.

Em um primeiro momento, o aspecto mais marcante das práticas de letramento da professora foi a sua concepção do que é ensinar a LI. A meu ver, a professora parece persistir, tanto em sua fala como em sua prática, na valorização do desenvolvimento da dimensão operacional. O uso contínuo da tradução como forma de reconhecimento do léxico, impossibilita que o aluno tenha um relacionamento de troca com o texto.

Lanshear, Snyder e Green (2000) explicam que há no sistema escolar uma visão tecnicista que direciona a prática do professor para a adequação a propostas pré-estabelecidas de padrões de qualidade. Esse tecnicismo empregada na educação, por vezes sufoca a percepção crítica do aluno sobre as formas de atingir o conhecimento.

Nas práticas da professora, percebi que diversos fatores a levam a fomentar essa escolha pela técnica. Em primeiro lugar, parece haver uma lacuna na formação de professores de línguas estrangeiras, seja qual for sua instituição de ensino. Durante a graduação, pouco se questiona sobre o processo de interpelação entre o que se aprende, o que se ensina e o que será enfrentado em sala de aula. O conhecimento de documentos como a LDB, PCN, OCEM, entre outros utilizados por alguns professores, parece ser

pormenorizado no processo de formação, o que acredito ser um descompasso no momento das escolhas metodológicas e da prática em si.

Quando se trata do contexto de sala de aula, não há como utilizar apenas as crenças subjetivas sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ou se ancorar apenas nos projetos político-pedagógicos das escolas. Lankshear, Snyder e Green (2000) enfatizam que, para se atingir as três dimensões do letramento, conforme discutido no capítulo 2, o aluno deverá entender que a aprendizagem é afetada por questões políticas, econômicas e sociais. Sendo assim, para os autores, o professor seria um mediador privilegiado de informações que viabiliza o processo para se atingir o letramento como uma prática construída socioculturalmente.

Em um segundo momento, percebi que, em se tratando do ensino médio, há um forte determinismo em fazer com que a escola trabalhe a favor do ENEM. Essa valorização do ENEM como modelo de aprendizagem foi reforçada por diversas vezes na fala da professora e de seus alunos. A meu ver, esse fato não parece ser isolado do contexto de outras escolas, porém há de se problematizar esses efeitos para as práticas de letramento em LI.

A proposta do ENEM, como apresentada no capítulo 3 deste trabalho, fundamenta-se em propostas de letramento voltadas para a formação do aluno enquanto cidadão. Essa faceta do exame dialoga com a proposta das três dimensões do letramento, de Lankshear, Snyder e Green (2000), já que, para os autores, a prática pedagógica deve “complementar e suplementar o conhecimento pela contextualização com reconhecimento da cultura, história, relações de poder [...]” (p. 45). Entretanto, no contexto pesquisado, o ENEM é reconhecido pela professora e ensinado aos alunos como um teste desprovido de contexto, algo abstrato e homogêneo, cuja resolução só pode ser alcançada pelo treinamento exaustivo de questões simuladas.

No que tange às avaliações desenvolvidas pela professora, há novamente um foco na dimensão operacional do letramento, pois parecia haver uma preocupação quantitativa, ou seja, quantas perguntas o aluno acertou. Isso pôde ser identificado na forma como a professora ditava as respostas “*corretas*” sem relacioná-las com o texto.

Além disso, a dimensão operacional aparece na forma de recuperação da nota adotada pela professora, onde a tradução da prova é sempre solicitada. Para Lankshear, Snyder e Green (2000), quando o aspecto operacional é desenvolvido de forma isolada

das outras dimensões do letramento, a linguagem é valorizada enquanto apenas uma capacidade de decodificação do texto, dissociando-o de qualquer contexto de produção.

A dimensão cultural também foi trabalhada em alguns momentos pela professora. O trabalho com o texto *Appllying for a job*, mesmo que de maneira indireta, trouxe para o aluno uma real oportunidade de estar imerso naquela prática. O que comprometeu o desenvolvimento mais concreto da dimensão cultural no trabalho do texto foi a dificuldade da professora em dar continuidade às atividades anteriores, fragmentando assim o conteúdo.

Outra atividade que desenvolveu a dimensão cultural, foi a atividade com o texto *It's frequently*. As aulas que trabalharam o tema da influência da mídia na sociedade possibilitaram que o aluno trouxesse aspectos de sua prática para o contexto de sala de aula. Nesse momento, as três dimensões foram integradas, pois o aluno alcançou a *dimensão operacional* pelo conhecimento léxico-sistêmico; a *dimensão cultural*, ou seja, o que faz daquele texto apropriado para o seu uso e fim; e, por fim, a *dimensão crítica* emergiu pela colaboração dos alunos que desconstruíram os padrões de beleza das imagens apresentadas e afirmaram o papel do estudante e suas representações no processo de aprendizagem.

O poema *I too* trouxe contribuições quanto às dificuldades vivenciadas pelos alunos no trabalho com o gênero. No poema, os estudantes puderam trabalhar o texto pelo seu aspecto linguístico pelo reconhecimento de ambiguidade, cognatos e pela estrutura do texto. A dimensão cultural foi observada pela tentativa da professora em apresentar o contexto de produção do poema e situar o aluno nas práticas que emergem do texto e seu contexto. Já a dimensão crítica foi apropriada pela crítica dos alunos e da professora quanto à posição dos negros na sociedade e das relações de poder imbricadas na construção da identidade do negro americano.

Por outro lado, no consenso sobre o trabalho com o tema *Halloween*, a professora não possibilitou aos alunos compreenderem as relações entre a cultura da língua alvo e as diferenças nas práticas de letramento entre os países falantes de inglês como primeira língua e como língua adicional. Lankshear, Snyder e Green (2000) afirmam que alcançar a dimensão cultural do letramento “envolve perceber que a habilidade de operar o sistema da língua e da tecnologia está sempre a serviço da participação de formas autênticas de práticas sociais e de significado” (p. 45). Sendo assim, o desenvolvimento do tema *Halloween* poderia servir como forma de identificação e análise de contrastes entre a

língua, a cultura e as representações sociais que o tema traz, tanto para a cultura da língua alvo, como para a cultura da língua materna.

Assim, as três dimensões propostas por Lankshear, Snyder e Green (2000), mesmo que de maneira tímida, puderam ser vislumbradas na prática da professora e de seus alunos. Portanto, há de se problematizar o papel do professor na concretização do uso das três dimensões do letramento em sala de aula. Esse deve ser o foco dos professores que estão situados no mundo globalizado e imbricados em práticas locais de letramento, e que assim devem contribuir para a formação crítica de seus alunos.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

A ideia de se trabalhar com a sala de aula de língua inglesa, com foco nas práticas de letramento voltadas para o ENEM, tem sido uma reflexão constante na formação acadêmica desta pesquisadora. Por haver poucas literaturas que fazem a relação do ENEM com as OCEM e com as possibilidades dessa união dentro de sala de aula, esta pesquisa atravessou um campo muito novo e com muitos desafios. Além disso, dentro do escopo do projeto que deu vida a esta pesquisa, inúmeras outras perguntas de pesquisa surgiram assim como novas premissas e muitos objetivos.

Esta pesquisa buscou investigar se e de que maneira o Exame Nacional para o Ensino Médio influencia as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e se essa prática é baseada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Para isso, a pesquisadora organizou uma análise a partir da observação das práticas de letramento da professora, e realizou entrevistas com os alunos e com a professora, tendo como foco principal o entrelaçamento com as teorias sobre os Novos Letramentos, o letramento crítico e a abordagem tridimensional de Lankshear, Snyder e Green (2000).

O primeiro capítulo apresentou a contextualização da pesquisa, com a apresentação dos documentos institucionais do Ministério da Educação, Matriz de Referência para o ENEM e as OCEM. Além disso, o capítulo apresentou a justificativa sustentada pelas propostas de letramento crítico e com a premissa de que o ENEM possui uma proposta de letramento ideológico, em que se leva em consideração o contexto do aluno e sua realidade, sendo essa proposta convergente com a proposta das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Por fim, este capítulo delimitou os objetivos da pesquisa e a motivação da pesquisadora para desenvolver este trabalho.

No segundo capítulo são apresentadas as perspectivas teóricas que sustentaram esta dissertação. Primeiramente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi apresentada, e a partir dela, foi traçada uma evolução das propostas do Ministério da

Educação e Cultura (MEC) para a melhoria do ensino no Brasil. Em seguida, foram apresentados os estudos da Linguística Aplicada e Linguística Aplicada Crítica, que conduziram as ações da pesquisadora nesta pesquisa e discorreu-se sobre os Estudos dos Novos Letramentos com foco para o letramento crítico e para a proposta de Lankshear, Snyder e Green (2000), que embasaram o construto teórico para a análise dos dados. Por fim apresentou-se uma breve análise sobre avaliação de larga-escala no Brasil, caracterizou-se o que é o efeito retroativo e o Exame Nacional do Ensino Médio que foi discutido, assim como as questões de Língua Inglesa que o compõem.

O capítulo 3 apresentou os procedimentos metodológicos utilizados para a condução de toda a pesquisa. Primeiramente foram apresentadas questões relacionadas à pesquisa qualitativa, à pesquisa etnográfica, além de se discutir a importância da pesquisa voltada para o contexto educacional com foco na sala de aula. Por fim, foram apresentados o contexto da pesquisa, o perfil dos participantes, os instrumentos que possibilitaram a coleta e a geração dos dados e os procedimentos utilizados para a análise de dados.

No capítulo 4, foram apresentados os dados que emergiram na pesquisa de campo e os resultados principais foram aprofundados e discutidos. A estrutura para a análise foi dividida por aula acompanhada, sendo que para cada aula foram apresentados, primeiramente as observações do diário de campo da pesquisadora que relataram as práticas de letramento utilizadas pela professora. Depois foram feitas as análises das aulas observadas e foram apresentados excertos da entrevista com a professora e com os alunos de forma a elucidar as questões que emergiram.

Como objetivo geral traçado para a realização desta pesquisa, procurou-se investigar se e de que maneira o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) influencia as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e se essa prática é baseada nas OCEM. Esse objetivo foi alcançado através da pesquisa etnográfica realizada em sala de aula, da geração dos dados da pesquisadora e suas impressões. Além disso, foi feita uma análise das atividades utilizadas em sala de aula, assim como foi interpretada a perspectiva, tanto dos alunos, quanto da professora sobre o processo de ensino/aprendizagem de LI no EM e a influência que o ENEM e as OCEM exercem nesse contexto.

Como primeiro objetivo específico para a realização desta pesquisa, buscou-se observar que atividades instrucionais contribuem para desenvolver o letramento crítico do aluno, como proposto pelas OCEM. Esse objetivo foi alcançado pela análise do

material fornecido pela professora, em contraste com a abordagem realizada em sala de aula para o desenvolvimento de tais atividades. Percebeu-se que o material adotado pela professora era voltado para o ENEM. Além disso, as atividades eram desenvolvidas com ênfase no aspecto operacional (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000), ou seja, a professora pouco utilizou do material para desenvolver o letramento crítico do aluno.

Outro objetivo traçado foi o de investigar de que forma o material didático utilizado no contexto da pesquisa contempla temas contextualizados para a ação pedagógica crítica. O alcance desse objetivo se deu pela análise do material dentro das propostas de letramento crítico, assim como pela abordagem tridimensional proposta por Lankshear, Snyder e Green (2000). O material se mostrou uma fonte importante de temas que dialogam com o contexto do aluno. Porém, percebeu-se que o material por si só não garante a promoção do letramento crítico em sala de aula. Sendo assim, o papel do professor, suas escolhas metodológicas e seu posicionamento perante o conteúdo acabavam por influenciar como o aluno se relacionava com a disciplina de LI.

Como último objetivo proposto, esta pesquisa procurou observar como a professora participante utiliza as propostas do ENEM e das OCEM de maneira a desenvolver uma aprendizagem mais contextualizada de LE em sala de aula. Esse objetivo foi alcançado pela imersão no contexto de pesquisa, assim como pela entrevista realizada com a professora pela pesquisadora. Dessa forma, traços do perfil da professora, assim como suas escolhas e perspectivas foram analisadas de forma a entender de forma mais concreta os resultados que emergiram nesta pesquisa. Os resultados da pesquisa mostraram que a professora parece desconhecer as OCEM e as propostas do ENEM, sendo assim, os documentos acabam por não contribuir com o desenvolvimento de uma aprendizagem mais contextualizada de LE em sala de aula.

Os resultados obtidos com esta pesquisa contemplaram os objetivos propostos e trouxeram um panorama mais amplo de como o ENEM é utilizado em sala de aula e de que forma ele contribui para o ensino de LI nas escolas de EM. Além disso, percebeu-se que as OCEM, apesar de constituírem um documento como forma de orientar a prática docente são pouco exploradas. Sendo assim, deixam de exercer sua função de promoção de reflexões entre os professores para uma proposta mais crítica de letramento em LI.

As análises levantadas apontam a necessidade de se valorizar os documentos voltados para a ação pedagógica crítica, de forma a trazer para a sala de aula novas formas de aprender e ensinar que dialogam com o mundo e com a formação do aluno cidadão.

Além disso, esta pesquisa mostrou que o aluno de LI do EM possui questionamentos e assume uma posição crítica quando interpelado por propostas de letramento voltadas para seu contexto. Nesse sentido, há uma premente necessidade de trazer para a sala de aula temas e atividades que explorem conteúdos que coloquem o aluno frente a problematização de valores pré-concebidos e das relações de poder vigentes. Desta forma, o aluno do EM poderá fazer uso da LI para se apropriar de meios para intervir solidariamente em sua realidade, como proposto pela Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009).

As aulas acompanhadas pela pesquisadora possuíam um traço muito peculiar, pois, apesar dos desafios¹⁶ enfrentados pela professora para estabelecer um ambiente favorável para aprendizagem, em que todos os alunos participassem da aula, por diversos momentos, o conteúdo, ou a forma de abordagem da professora faziam com que os alunos menos participativos se engajassem no tema e no conteúdo ministrado. Isso mostra, novamente, que o papel do professor é um dos fatores determinantes para o sucesso da aprendizagem em LI e para a formação crítica do aluno. Por isso deve-se haver uma valorização da profissão docente, assim como o despertar da consciência desse sujeito para o impacto de suas escolhas para a sala de aula.

Apesar de todos os desafios encontrados no contexto pesquisado, havia alunos participativos, que alimentavam grandes expectativas quanto à disciplina de língua inglesa, principalmente pela curiosidade e necessidade do uso da língua em suas práticas cotidianas que vão ao encontro do ENEM. Esse fator mostra que o aluno é parte integrante do processo de aprendizagem e traz para a sala de aula contribuições valiosas das suas práticas locais, que são importantes para a (des)construção da sua visão de mundo.

Outro fator importante é que, apesar das dificuldades encontradas, a professora buscava sempre atender às demandas dos alunos com relação ao Exame Nacional do Ensino Médio, mesmo que pelo uso de uma abordagem tradicional. Assim, a professora adequava cada aula de forma a contemplar os temas que dialogavam com propostas

¹⁶ Para Hagemyer (2004) e Pereira (2014) os desafios da prática docente se ancoram nas lacunas das políticas educacionais, na desvalorização do professor, nas críticas sociais e na perda da identidade do educador. Para as autoras, o ambiente favorável para a aprendizagem promove uma constante valorização do trabalho docente e uma melhoria nas condições de trabalho do professor, além de respeitar a voz do educador e suas contribuições para a reestruturação da prática docente.

anteriores do ENEM, para que assim, os alunos tivessem contato e familiaridade com o teste.

No contexto da educação pública brasileira, a reflexão sobre a valorização e humanização do profissional de educação deve ser encarada como desafio constante das instituições e do Governo. Esta pesquisa mostrou que as marcas deixadas pelo descaso e pela falta de investimento no professor trazem consequências como o mal estar docente, a falta de estímulo para a ação pedagógica, e que por fim refletem em como este professor se posiciona perante o mundo e seus alunos.

A análise sob a abordagem tridimensional de Lankshear, Snyder e Green (2000) mostrou que as contribuições para a formação do aluno voltadas para os aspectos linguístico, cultural e crítico são possíveis e constituem um passo importante no processo educacional. Para que tais aspectos sejam alcançados, os textos utilizados pelo professor devem ser explorados além da sua linearidade. As contribuições dos contextos locais, a construção da identidade do aluno como indivíduo e a consciência crítica que esse aluno possui sobre o mundo devem ser exploradas para que novas interpretações possam emergir do texto.

A metodologia da pesquisa etnográfica utilizada nesta pesquisa, bem como a pesquisa em sala de aula, baseada em uma proposta de letramento crítico, poderão servir de insumos para outros pesquisadores para inspirar pesquisas futuras sobre o ensino de LI na escola pública. A sala de aula de LI urge por estudos voltados para as múltiplas realidades e contextos que necessitam de novos olhares e novas propostas para se adequarem à realidade do aluno e da sociedade.

Além disso, novos documentos institucionais vão surgindo no cenário educacional. Sendo assim, o professor deve estar aberto a novos caminhos metodológicos e novas formas de saber, para assim, cada dia mais agregar contribuições para sua ação pedagógica. Esses documentos podem servir como meio singular para a formação contínua do professor e para prepará-lo para desenvolver formas mais contextualizadas de ensino de LI.

Por fim, sei que o ENEM não é um exame perfeito, e que há uma profunda necessidade de se refletir sobre seu impacto dentro da sala de aula de LI, mas acredito que sua proposta, materializada pela Matriz de Referência e pelo teste em si, são importantes ferramentas para se desenvolver uma proposta de letramento que coloque o aluno de EM frente a questões relevantes à sua formação como estudante e como cidadão.

Já que nos deparamos com a escola de EM à serviço do ENEM, no sentido de voltar a ação pedagógica com foco no resultado do exame, precisamos refletir como a ação do professor determinará o processo de ensino/aprendizagem para que o aluno alcance o resultado sem deixar de lado sua formação enquanto cidadão crítico.

Além disso, as OCEM, ainda representam uma importante fonte de insumo para o professor orientar sua prática e promover propostas de letramento que vão de encontro às necessidades do aluno do mundo atual que está imerso em um contexto político, social e cultural que demanda dele novas formas de se posicionar com o mundo.

Espero continuar a indagar, e assim aprender com os pontos fracos desta pesquisa. Só assim poderei encontrar novos caminhos para minha prática docente e para continuar pesquisando para contribuir, seja de maneira tímida, mas com convicção de que eu sou professora, sendo assim, sou agente de transformação.

REFERENCIAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ANDERSON, J.; WALL, D. C. Does washback exist? *Applied Linguistics*, Dublin, n.14, p. 115-129, 1993.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus. 2005.

BARBOSA, F. E.; MASCARENHAS, S. E. N. A perspectiva do letramento no processo de avaliação em larga escala. *Revista Educa*, Porto Velho, v. 1, n. 2, p. 121-136, 2014.

BARCELOS, A. M. F. Teachers and students beliefs within a Deweyman framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academica Publishers, p. 123-156, 2003.

BARTHOLOMEU, M. A. N. *Prova de língua estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do terceiro ano do ensino médio*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp, 2002.

BLANCO, J. *A avaliação de língua inglesa do ENEM: efeitos de seu impacto social no contexto escolar*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BOHN, H. I. Linguística Aplicada. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Orgs). *Tópicos de Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 11-39, 1988.

BRANDT, D.; CLINTON, K. Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. *JLR: University of Wisconsin, Madison*, n. 3, v. 34, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações/Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da educação Básica, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2014.

BRASIL. *Matriz de referência para o ENEM 2009*. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em <http://download.uol.com.br/educacao/enem2009/novo_enem_habilidades_2009.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2014.

BRASIL. *ENEM: Exame nacional do Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Brasília, 2018. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/#/antes?_k=oa3uto>. Acesso em: 01 mar. 2018.

BRASIL. *Portal QEdu*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/136130-ee-doutor-paulo-diniz-chagas/ideb>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BROWN, J. D. Research methods for Applied Linguistics: Scope, characteristics, and standards. In DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.), *The handbook of applied linguistics*, p. 476-500. Oxford: Blackwell, 2004.

CAMPOS, G; GUIMARÃES, S. F; PALHARINI, A. R; SANTOS, J; AZEVEDO, J. A. Tecnicismo e prática pedagógica na escola contemporânea. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, Garça, ano IX, n. 18, 2011.

CANAGARAJAH, S. The place of World Englishes in Compositions: Pluralization Continued College Composition and Communication. *College Composition and Communication*. v. 57, n. 4, p. 586-619, jun, 2006.

CANAGARAJAH, S. Língua franca, multilingualcommunities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, n. 91, p. 921-939, 2007.

CARTOLO, M. S. A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan/jun, 2002.

CASATELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, n. 7, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORI, I.; CAVALCANTI, C. (Orgs). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Mercado de Letras: Campinas, p. 129-142, 1998.

CORREIA, R. M. D. *O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunitário*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp, 2003.

COURA SOBRINHO, J.; SILVA, S. R. E. Considerações básicas sobre pesquisa em sala de aula. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 7, n.1, p. 51-58, 1998.

Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2183/2122>>. Acesso em: 21 mai., 2017.

DEWEY, J. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press, 1944.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEE, J. P. What is literacy? *Journal of Education*, Boston, n. 1, 1989.

GIMENEZ, T. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 34, p. 21-37, 1999.

HAGEMYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. *Revista Educar*, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

HAMMERSLEY, M. *What is qualitative research*. New York: Bloomsbury, 2013.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. *On ethnography: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press, 2008.

JACOBS, G. M.; SHEGAR, C. Reading as a social process. In: LIONTAS, J. I. *The TESOL encyclopedia of english language teaching*. Oxford: Wiley Blackwell, 2018, p. 2196-2201.

JORDÃO, C. M. J. Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico – farinhas do mesmo saco?. In: MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Ensino de Línguas Estrangeiras, Formação Cidadã e Tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática*. Campinas: Pontes Editora. 2013.

KAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira / Culture in Foreign Language Teaching. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, set/ago, 2017.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. 2 ed. New York: Open University Press. 2006.

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

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. *An introduction to second language acquisition research*. London: Taylor & Francis, 2014.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIMA, D. C. *Inglês na escola pública não funciona*. São Paulo: Parábola, 2011.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 21-29.

MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o Papel da Escola Pública no Século XXI. *Revista X*, v. 1, n. 1, p. 33-47, 2011.

MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 17, n. 1, p. 102-129, jun. 2014.

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

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*. New York: Scholastic. 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Engaging the Global by Resituating the Local: (Dis)locating the Literate Global Subject and his View from Nowhere. In: *Postcolonial perspectives on global citizenship education*, p. 80-96, 2012.

MINAS GERAIS. *Currículo Básico Comum: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2017.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos contrutos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-128.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 31-59.

MOURA, E. P. G. *Saúde mental e trabalho: esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas - RS*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

OLIVEIRA, S. F. As vozes presentes no texto acadêmico e a explicação da autoria. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, 2014.

PAIVA, Vera L.M.O. A Linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa In: *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, 3., 2005, Santa Maria: UFSM, 2006.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F. ABRAHÃO, M. H. V. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 43-64.

PEREIRA, R. E. S. Os desafios enfrentados pelos professores na atualidade. Monografia (Especialização) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

RAUBER, Bárbara Battistelli. *Avaliação em língua estrangeira (inglês) no acesso ao ensino superior: o ENEM em discussão*. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RETORTA, M. S. *Efeito Retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no Ensino de Língua em nível Médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares*. 2 ed. São Paulo: Blucher, 2017.

RODRIGUES, L. C. P.; TAGATA, W. M. Ensino e aprendizagem de língua inglesa e o Exame Nacional do Ensino Médio. *Domínios de Linguagem*, v. 8, n. 1, p. 459-472, jan./jun. 2014.

SAINT-EXUPÉRY, A de. *O pequeno príncipe*. Editora Agir, Rio de Janeiro, 1984.

SCARAMUCCI, M. V. R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Revista de Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 34, p. 7-20, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte, Minas Gerais, v. 2, n. 1, p. 61-81, 2002.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, D. L. Letramento: um fenômeno plural. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 4, p. 681-698, 2012.

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

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, jan/fev/mar/abr, 2004.

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

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

STREET, B. *Autonomous as ideological Models of Literacy: approaches from New Literacy Studies*. Kings College London, 2003.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner: ethnography and second language Classroom Research*. London: Longman, 1988.

WERLE, F. O. C. *Avaliação em larga escala: foco na escolar*. Brasília: Liber Livro, 2010.

ZACHARIAS, N. T. *Qualitative research methods for second language education: a coursebook*. Newcastle: Cambridge University Press, 2012.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de Anuência da Escola

CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos com a realização da pesquisa “**O Exame Nacional do Ensino Médio e sua influência nas práticas de letramento em Língua inglesa**” de autoria da pesquisadora Ludmila Corrêa Pinto Rodrigues a ser desenvolvida nesta escola. O objetivo do projeto é contribuir para a produção de conhecimento sobre as necessidades e possibilidades de implementação de uma abordagem crítica para o ensino de línguas estrangeiras com ênfase nos usos e aplicações do letramento crítico.

A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

Belo Horizonte, em 20 de setembro de 2017.

Cláudia Maria de Oliveira

Nome, assinatura e carimbo do responsável pela Instituição.

Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**O Exame Nacional do Ensino Médio e suas influências nas práticas de letramento em Língua Inglesa**”, coordenada pela pesquisadora Ludmila Corrêa Pinto Rodrigues, mestranda do programa de Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos.

A pesquisa, que será desenvolvida na Escola Estadual ..., objetiva contribuir para a produção de conhecimento sobre as necessidades e possibilidades de implementação de uma abordagem crítica para o ensino de línguas estrangeiras com ênfase nos usos e aplicações do letramento crítico. Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, nos permita observar algumas de suas aulas, a critério do seu professor, no decorrer do semestre. Precisaremos também que você disponibilize, por meio de seu professor, parte do material utilizado com você em sala de aula, incluindo atividades escritas, provas e produções de textos de sua autoria. Entendemos que é desconfortável saber que outras pessoas estarão lendo alguns de seus trabalhos escritos ou observando suas aulas, mas garantimos total anonimato sobre você e suas atividades. Além disso, suas contribuições serão importantes para que possamos auxiliar outros professores de outras escolas no ensino de Língua Inglesa.

Você não é obrigado a participar da pesquisa, e o fato de você compartilhar (ou não) conosco seus exercícios, provas e outros materiais não terá influência na sua avaliação da disciplina de Inglês. Assim, sua participação é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estamos garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Ludmila Corrêa Pinto Rodrigues, no telefone: (31) 99449-0998, e-mail: ludmilacpr@hotmail.com. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

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

Belo Horizonte, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) aluno(a)

Ludmila Corrêa Pinto Rodrigues (Pesquisadora responsável)

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

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado pai/mãe/responsável:

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**O Exame Nacional do Ensino Médio e suas influências nas práticas de letramento em Língua Inglesa**”, coordenada pela pesquisadora Ludmila Corrêa Pinto Rodrigues, mestranda do programa de Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos.

A pesquisa, que será desenvolvida na Escola Estadual ..., objetiva contribuir para a produção de conhecimento sobre as necessidades e possibilidades de implementação de uma abordagem crítica para o ensino de línguas estrangeiras com ênfase nos usos e aplicações do letramento crítico. Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, nos permita observar algumas aulas de seu filho(a), a critério do professor, no decorrer do semestre. Precisaremos também que seu filho(a) disponibilize, por meio de seu professor, parte do material utilizado com você em sala de aula, incluindo atividades escritas, provas e produções de textos de sua autoria. Entendemos que é desconfortável para ele(a) que outras pessoas estarão lendo alguns de seus trabalhos escritos ou observando suas aulas, mas garantimos total anonimato sobre ele(a) e suas atividades. Além disso, suas contribuições serão importantes para que possamos auxiliar outros professores de outras escolas no ensino de Língua Inglesa.

Ele(a) não é obrigado a participar da pesquisa, e o fato de seu filho(a) compartilhar (ou não) conosco seus exercícios, provas e outros materiais não terá influência na sua avaliação da disciplina de Inglês. Assim, a participação dele(a) é voluntária e não influencia notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, o nome de seu filho(a) não será utilizado. Estamos garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Ludmila Corrêa Pinto Rodrigues, no telefone: (31) 99449-0998, e-mail: ludmilacpr@hotmail.com. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, (seu nome) _____, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo que meu folho(a) participe dela.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do responsável

Ludmila Corrêa Pinto Rodrigues (Pesquisadora responsável)

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

Apêndice D - Entrevista Alunos

Perguntas:

1. Há quanto tempo você tem contato com a LI?
2. Você já estudou LI fora de sala de aula?
3. O que é aprender LI no contexto da sua escola?
4. Quais são os fatores que influenciam ou não na aprendizagem de LI na escola?
5. Você prestou ENEM este ano (2017)?
6. O que você achou da prova de LI? Você consegue apontar pontos positivos e negativos?
7. Você acha que a prova de LI do ENEM contempla assuntos interessantes e que refletem o que você aprendeu em sala de aula?
8. O ENEM pode ser uma ferramenta para a aprendizagem de LI?

Respostas:

Aluno 1:

1. Desde a 4ª série, na escola.
2. Sim, por pouco tempo em um curso de idiomas
3. A aula não fluiu, em 2 aulas trabalhamos 2 textos, não dá tempo de assimilar e de entender o que a professora passa.
4. Professores e alunos devem se ajudar. Acho que a maneira como a professora conduz a disciplina, não faz com que os alunos colaborem, e os alunos devem se adaptar ao professor, então nada acontece. A professora não tem muita culpa, o Estado não colabora (não tem material direito, um bom livro, o data show não funciona, quando funciona, perdemos 20 min de aula só para ligar ele). Os alunos não têm interesse, tem muita indisciplina, a professora até se esforça, mas desiste. Acho que o interesse é fundamental, o engajamento.
5. Sim.
6. Não fui bem, não estudei direito. A escola não me preparou, porque o ENEM é gramática, interpretação e contexto.
7. A prova do ENEM cai coisas do cotidiano, não do meu específico, mas tem coisas recentes que saem no jornal, o que ajuda muito a gente fazer a prova. Mas é muito diferente do que a gente aprende na sala de aula, não reflete o que eu aprendi na sala.
8. Se for trabalhado contexto e interpretação, sim.

Aluno 2:

1. Durante todo o EM
2. Não, só na escola.
3. A escola passa a mesma matéria todo ano, troca muito de professor, essa é a 3ª professora que dá aula este ano. Os alunos são indisciplinados, a professora não usa o livro didático que a gente ganha da escola.
4. Professora podia passar a matéria e explicar (seria ótimo) normalmente ela não explica. Ela passa exercício no quadro e não explica como deve ser feito (ex: o professor de matemática passa no quadro o “para casa” e explica como deve ser feito). Eu queria que a aula fosse “tradicional” (professora passa, tira dúvida, explica, do jeito que deve ser)
5. Sim.
6. A escola não prepara a gente para o ENEM, não entendi a prova, estava muito difícil o vocabulário, a tradução e a interpretação.
7. O ENEM não é atual, não é contextualizado, os temas são conhecidos, mas antigos.
8. Se a professora trazer textos ENEM do cotidiano, que tratam o que a gente vive, sim. E também, pode traduzir mais textos, focar nos verbos do presente, passado futuro.

Aluno 3:

1. Na escola
2. Eu estudo na [...].
3. Difícil, a escola não tem estrutura, e não ajuda o professor.
4. Escola sem estrutura física, a postura dos alunos não é correta, o Governo precisa mandar mais recursos, tem que mudar o jeito de dar aula (excluir tantos poemas, passar mais textos narrativos, explicar palavras interessantes, explicar melhor os significados, usar mais o texto
5. Sim.
6. A prova estava razoável. O vocabulário estava um pouco difícil, precisava de saber muito o vocabulário. Os temas foram atuais, falava de hacker, de temas familiares.
7. Sim, mas os textos eram muito complexos, não reflete o que eu aprendo na sala de aula.
8. Professora pode dar mais vocabulário, vídeos, coisas novas, áudios, usar o livro, atividades de imersão, recomendar textos para leitura fora da sala. Fazer a gente gostar mais da língua.

Aluno 4:

1. Em uma escola de inglês.
2. Estudei até o ano passado na escola [...], mas tive que parar.
3. A aula é muito confusa, os alunos não prestam atenção, fazem muita bagunça. Atrapalham quem tá querendo aprender. A professora não consegue passar a matéria.
4. Foi o que eu falei, bagunça, barulho, matéria, falta do livro.
5. Sim.
6. A prova estava fácil, com muitos temas que eu já tinha lido. Positivo, eu acho que é o tema dos textos. Negativo é o vocabulário que as vezes é muito difícil, mas dá para ter uma noção pelo tema que a gente já conhece.
7. Interessante sim, mas a gente fala pouco disso na aula.
8. Sim.

Apêndice E – Entrevista com a professora

1. O sonho de todo professor, é passar um pouco de conhecimento para seu aluno. No inglês, quando eu comecei a trabalhar, eu fazia teatro com eles, nós trabalhávamos muito com música dentro de sala de aula, na época que comecei (riso) era com fita cacete ainda (coisa que nem existe mais). Hoje, eles já postam no *facebook* assim: professora de inglês e seu sonzinho, sabe aquele *microsystem*, para trabalhar o *listening*, *words* e tal. Mas conclusão, o tempo foi passando e fui percebendo a falta de interesse que traz para qualquer professor dentro do Estado, né, essa desmotivação. Quando eu entrei, há 20 anos atrás, 19 anos atrás, ainda havia, haviam alunos que queriam conhecimento, hoje em dia dentro do próprio Estado, a própria filosofia de trabalho, de ensino, que vem lá de cima, imposta para a gente, que o aluno tem que passar e deve passar e que tem privilégios dentro da escola. Muitos não veem deveres dentro da escola, eles veem... *ééé*...”eu tenho direitos, mas deveres não” então isso fica a desejar. Em inglês, infelizmente, chama atenção para 5% só dos alunos. E quando chamam, é só dos melhores. Não são só os melhores em inglês, são melhores na maioria dos conteúdos, sabe, então isso aconteceu, com 5 anos de Estado, eu ainda tinha sonhos, mas hoje eu te falo com toda a realidade...quantas vezes eu preparo uma aula que chama (eu acho, eu acho) que as vezes eu preparo uma aula para uma sala, e quando eu passo na outra, parece que eu estou passando para zumbis, infelizmente. Eles falam muito para mim: “se eu não sei falar português, ainda mais inglês, pra que que eu vou usar o inglês; e na verdade, outros que sabem a importância do inglês e correm atrás, são aqueles que participam, são aqueles que buscam, são aqueles que questionam, são aqueles como o ..., que você fez a entrevista. É um menino que nunca teve aula de inglês paralela, mas ele sempre gostou de filme, sempre gostou de...*ééé*...então ele desenvolveu sozinho a aprendizagem dele, não foi na escola, não disciplina de inglês antes do Ensino Médio. Então a desmotivação deste aprendizado ou desse sistema do Estado para todos os professores em todos os conteúdos, tem trazido para nós, assim... tem deixado para nós assim...não vou falar problemas, mas vou falar assim uma desmotivação, sabe, quando você chega no final do ano e você é obrigada a passar aquele aluno que você deu todas as oportunidades durante o ano e que simplesmente fala assim “não vai da nada pra mim, eu vou passar” e aquele aluno que batalhou o ano inteiro, porque ele tem o compromisso de ser aluno, ele também vai passar, por causa do critério que é imposto pelo Estado, pelo Governo para a aprovação dos alunos, tudo vem atrás de um Banco Mundial, de verbas, infelizmente essa é uma grande desmotivação dentro do conteúdo de inglês. Não só do inglês, mas de outros conteúdos também. A gente precisa passar o conteúdo estipulado, nada mais. Não temos motivação para inventar muito. Mas é mais atenuado no inglês, porque eles não veem interesse “porque eu tenho que aprender outra língua?” e ao mesmo tempo, pela dificuldade financeira do nosso país, muitos alunos de todas as classes sociais, tanto a média mais baixa quanto a média mais alta vieram para a escola Estadual por dificuldade financeira, então assim, isso tá mesclado. Temos aluno com muito interesse, temos alunos com pouco interesse. Quanto menos conhecimento, menos ele acha que não precisa do inglês, que ele não precisa de sociologia, que ele não precisa de matemática (risos), sabe, de biologia, de escrever bem, sabe, então assim, é muito complicado, mas dentro

dos limites, eu penso que o pouco que eu passar para eles, é importante, como por exemplo, alunos meus do ano passado falaram “professora, valeu sobre o que nós estudamos sobre o ENEM porque nós dedicamos em cima dos textos (ano passado eu trabalhei só texto com o terceiro ano) ano passado eu só trabalhava com terceiro e segundo ano, então foi muito bom. Com o terceiro eu só trabalhei com textos, por que? porque eu sabia que ali 90% ia prestar o ENEM, e graças a Deus deu resultado, só que aqui não... aqui eles são displicentes, eles realmente não são alunos compromissados com o estudo. Alguns alunos ali, vamos colocar, a maioria, eles têm uma boa base, por causa do externo, não por causa da escola, aí eles conseguem acompanhar, os outros ficam “perdidinhos”. É a mesma coisa de eu falar lá em espanhol.

2. Como é feita a escolha do material utilizado em sala de aula?

São textos atuais, por exemplo: vamos falar aí sobre *éé*, vamos supor, consciência negra, eu falei, aquele *I too*, que fez parte do ENEM de 2002, é um poema de um americano negro, né, de um poeta americano e negro e ele falando sobre a consciência negra, inclusive os meninos usaram no trabalho de consciência negra, foi muito bom, eles usaram. Fiquei até satisfeita que eles usaram aquele poema na tradução, eles apresentaram o poema dentro do contexto que eles apresentaram, e no dia, não sei se você estava dentro de sala de aula, eram em torno de 12 alunos, fizemos um círculo e trabalhamos, foi ótimo, foi produtivo, e eu vi que foi produtivo tanto que eles usaram na consciência negra, então é isso, você tenta... mas como eu tenho livros bons, esse livro não é usado aqui, foi adotado em outra escola.

3. O ENEM influencia na sua escolha de material/na sua prática em sala de aula?

No terceiro ano sim. E na verdade o mesmo conteúdo que eu trabalho no terceiro ano, eu tento jogar alguma coisa no segundo ano também. Influencia sim, porque eu sei o tanto que é importante para eles essa aprovação dentro do ENEM, na minha visão, eu ..., mas eu vejo também que meus colegas dentro da nossa disciplina, eles se preocupam com isso, porque é o que vai ser cobrado deles lá na frente que eles tem que ter, independente de conhecimento e de conteúdo, vai ser cobrado dele um perfil X, então nós temos que trabalhar em cima disso, tentar, porque muitas vezes é difícil. Tem simulados para o ENEM, então eu uso esses simulados, já é o material dele, do próprio livro que é um material didático excelente, sabe, eu uso ele mais as minhas pesquisas da internet do próprio ENEM e dos ENEM passados.

4. Você conhece a proposta do ENEM, o que é o ENEM?

Bem, eu não sei a que ponto é a extensão disso. A minha visão é que o ENEM dá oportunidade (pra mim, no meu ponto de vista) para que todas as classes sociais tenham acesso à universidade (no meu ponto de vista) porque depois do ENEM, na própria UFMG, muitos da classe pobre conseguiram entrada na UFMG através do ENEM, então não é somente os que tinham privilégio, e condição financeira, eu vejo que o ENEM abre portas, mas a partir de agora, o ENEM vai ser mais (no meu ponto de vista) ele vai restringir isso, ele tá dificultando cada vez mais, porque entrou uma massa, e eles estão dificultando cada vez mais (no meu ponto de vista), mas mesmo assim, todos podem e devem fazer o ENEM.

5. **Em relação a língua inglesa, o ENEM possui 5 eixos cognitivos e 4 habilidades que são avaliadas, o ENEM preconiza que o teste é uma proposta mais contextualizada, mais de acordo com a realidade do aluno, pois o objetivo é tornar os alunos cidadãos participativos. Você acha que é isso? Você acha que isso condiz com o conteúdo do ENEM?**

Não, muito bom eles terem este pensamento, porque o governo não quer que o aluno (risos) seja um instrumento participativo na sociedade. Que bom que o ENEM pensa desta forma sabe, que os organizadores ... que o Estado quer que quantos menos informação mais eu domino o povo. E se for isso ótimo, só que infelizmente as vezes nós não conseguimos transmitir dentro da língua inglesa essa visão do ENEM, mas graças a Deus através de uma interdisciplinaridade e por exemplo: você não participou semana foi fantástico tá, foi semana da educação para vida, três palestras no mesmo dia, em salas diferenciadas. Foi assim ou parecia que eu estava em uma outra cidade de tão bacana que foi. Hoje mesmo a gente estava comentado, porque é isso ai uma visão de mundo dos contextos sabe, de fora da escola para dentro, e eles participando sabe, debates, não foi palestra com vídeo, debates, mesa redonda mesmo, e isso vai refletir da escola para fora. E principalmente a visão deles, sabe eles amaram está semana, você não acredita, parecia outra escola

6. **Você conhece as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006?**

Não, OCEM não, mas dentro do plano de diretrizes pra gente fazer o nosso curriculum pedagógico né, pra gente montar né, eu esqueci o nome aqui agora. Não é nem lei a LDB não, é tem outro é BCN, CBN. É PCNS os PCNS, isso. Esse eu conheço, eles têm esta visão política. Não só pra mim, para todos os professores. Dentro dele agente adapta a nossa realidade, dentro dele você monta seu planejamento escolar dentro da realidade que você trabalha na sua escola, é claro que você tenta se adequar ao PCN, não é a escola que nos dá, nós que vamos. Mas você tenta se adequar, ou seja, porque tem que ter mais ou menos uma base para qualquer aluno, se ele quiser se mudar daqui para Brasília, e ele ter mais ou menos o mesmo conteúdo carregando junto com ele conteúdo escolar. E o PCN é mais conteudista ou ele fala desta parte crítica também? Ele trabalha esta parte de como trabalhar a língua inglesa para esse aluno, significar todo este conteúdo. Principalmente a língua inglesa nó, ele não e só como é que fala é por exemplo: biologia e português, nos pegamos os livros né, os cadernos do ENEM e trabalhávamos provas, exercícios dentro daquela é como que eu falo, tanto da estética para eles irem se acostumando, porque nem isso eles tem o costume. Então a escola de certa forma ano retrasado ela moldou todo o projeto político e pedagógico para o ENEM. Todo não, não posso falar todo, uma parte. Bem voltado para o ENEM. Isso, foi bem voltado, a partir do 9º ano, foi muito bacana, por exemplo: aqui nós tivemos um provão no início do ano, que os alunos tiveram 50 questões eles tiveram 4 horas para fazer. E eles tem que treinar este tempo com pensamento conhecimento sabe, e desenvolvimento da prova, eles tem que treinar isso, porque eles não são acostumados.

7. **Você acha que aluno do 3º ano do Ensino Médio está apto a fazer a prova do ENEM com conteúdo que aprendeu na escola?**

Não falo com conteúdo da escola não, eu falo de língua Inglesa. o conteúdo deixa a desejar muitas vezes, porque a sala é num todo as vezes não conseguem acompanhar o conteúdo necessário para uma boa um bom resultado na prova do

ENEM, mas vamos colocar que 60% dos alunos tem condições, eles tem porque eles buscam muito fora também sabe, porque por exemplo: meus alunos do ano passado não foi lá fora, nós trabalhamos dentro de sala nós trabalhamos texto interpretação, foi um atrás do outro, eles apresentavam eu apresentava, era data show, era falar e era então assim foi um ano de preparo, e deu resultado entendeu. É porque o ENEM tem uma Matriz Referencial que a língua inglesa entrou em 2010 e lá fala assim que o ENEM ele reflete o estágio atual do aluno do ensino médio, ou seja todo aluno do ensino médio e capaz de realizar a prova, então. Não, isso é uma ilusão, utopia, todo aluno, nem da, nem da escola particular e nem na escola Estadual, pública. Mas porque seria? o conteúdo você acha que não consegue? não o próprio aluno mesmo a falta do interesse. Não é a prova então. Não é a prova em si é o aluno a escola em si, porque os alunos os meus alunos que não são tão bons dentro de sala que eles conseguiram resolver a prova entendeu, dentro do contexto do mínimo que eles têm de inglês, sabe, agora tem alunos que não estão nem ai, eles fazem eu nem. Não é por fazer, não é porque não querem fazer, mas ainda não tem aquela maturidade que o ENEM é tão importante para eles quanto o aprendizado, que aprendizado é importante para eles para o ENEM. Pelo contrário é inserir este aluno, é mostrar para este aluno o poder da língua inglesa no mundo entendeu, o poder que eu falo é assim: a utilização, a necessidade de e trazer pra eles inovações, inovações não conteúdos atuais dentro da língua inglesa. Quer dizer, você trabalha a atualidade dentro do conteúdo né, é isso, e logico dentro do material que eles nos proporcionam.

8. **Como que as OCEM, os PCN e o ENEM te ajudam na sua prática em sala de aula?** Ajuda. Porque de um lado sim ne, porque vai me ajudar a escolher por onde vou começar, ou seja vai me ajudar a trabalhar as aulas por exemplo: conteúdo, vou pegar lá um texto sem mais nem menos eu vou pegar um assunto que não vai interessar pra eles, ou eu vou pegar um assunto mais atual, entendeu. Que venha trazer esta consciência política deles, venha trazer esta necessidade de estudar o inglês, ou porque tem aulas que você consegue passar, tem outras que você tem que trabalhar o mesmo cotidiano entendeu, ajuda sim.

9. **Você acha que os PCN e a Matriz Referencial do ENEM possuem propostas semelhantes**

Propostas semelhantes é isso ai, propostas semelhantes, eu não vou te falar porque eu não conheço a fundo este do ENEM mas o PCN eu conheço né, a fundo não, eu conheço porque eu tenho que tirar dele, através dele o meu plano curricular entendeu, então eu já li várias vezes e através dele que eu faço meu plano mas eles ajudam sim, ajudam não eles interagem, um complementa o outro.

10. **O que você acredita que ser um bom método/abordagem para aprender língua inglesa?** Bacana seria se eu pudesse trabalhar abordagem comunicativa, que quando porque começa a trabalhar, isto é uma dificuldade para eles, primeiro por causa do sistema da crítica entre eles, tanto que eu brinco logo no início do ano, eu ponho um lápis na boca para ver se todo mundo consegue falar, sem o lápis, mas pra gente tentar, mostrar pra eles que cada um tem uma forma de se comunicar ne que quando um colega falar uma palavra errado em inglês, não é para trabalhar a crítica. Porque existe esta crítica muito grande dentro das salas de aulas, e isso inibi o aluno a ter esta participação, então o que acontece, a aqueles

que acham que eles sabem, aqueles que acham, eles conseguem fazer trabalhar. Só que a indisciplina é muito grande, até a hora que você consegue conseguir presenciou que você consegue chamar atenção deles, já foi, aí você não tem como trabalhar mais, nem abordagem, aí você trabalha rapidinho aquele contexto e vai embora.

9. Qual abordagem que você acredita ser possível trabalhar em sala de aula?

Bom visual né, porque você trabalha a comunicação visual junto com a de vocabulários, que você tá falando é a que faz abordagem né, e a interpretação. Produção! Produção é claro, a interpretação está dentro da produção né, porque por exemplo: quando você coloca lá um texto e chamar atenção pra ele, quais as palavras que lembram em português quais as palavras que você já conhece? você já está trabalhando tradução já tá trabalhando interpretação, já tá trabalhando vocabulário, já tá trabalhando a linguagem entendeu, aí assim vai, porque você tem que infelizmente você tem que ir como se fosse o *beabá*. E para o ENEM qual é a abordagem pra na escola ok. Né a comunicativa seria o ideal a tradução acontece. E para o ENEM você acha que qual o método seria; não é uma caixinha mas né qual método seria; Tradução e Interpretação dentro dos contextos, eu posso trabalhar uma música tradução interpretação, eu posso, eu posso trabalhar um texto científico, posso, eu posso trabalhar um texto dissertativo, bem simples também posso, um poema, posso tudo bem que isso aí e interpretação e tradução e o que vai ajudá-los.

11. Você acha que a aula de inglês é um espaço para o despertar crítico do aluno ...? Qual é o papel do professor nesse processo?

Não. As vezes sim eu consigo, mas porque eu vou para outros ganchos, eu saio da aula de inglês eu vou pra eles, eu escuto. Por exemplo: quando eu trabalhei com *I too* aqui na ... foi fantástico, foi conteúdo, mas foi fantástico porque, dentro da atualidade deles.

“Você vê que tem assim, a gente tem os PCNS, o ENEM a gente tem a sala de aula aí tem o aluno crítico, o aluno cidadão, você vê né que é um ciclo né. E o professor ele é central nisso porque você é que acessa o PCN você que pega o conteúdo do ENEM, você é o mediador disso aí, e é o que leva todas as bombas (risos) é o que leva as bombas também, porque se você não consegue ser este mediador vai ter problema depois entendeu, eu vejo assim né, por exemplo: eu sei quando eu não consigo atingir o meu objetivo naquela sala, e me entristece, porque eu falo assim: o aluno deixou de aprender sabe, deixou de conquistar alguma coisa, e olha que eu falo com eles, não quero que vocês saem daqui falando inglês, porque vocês não vão sair, mas um pouquinho que vocês aprenderem o vocabulário e ajudar vocês futuramente, pronto. E vou ficar muito satisfeita.

ANEXOS

Anexo 1 – Competências e habilidades da Matriz Referencial do ENEM 2009

C1 – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e, informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

C2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informação e outras culturas e grupos sociais.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

C3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora de identidade.

H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

C4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 – Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

C5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos de contexto histórico, social e político.

H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

C6 – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva de realidade para a constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 – Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

C7 – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 – Reconhecer em textos diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 – Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos, e recursos linguísticos.

H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é o público alvo, pela análise de procedimentos argumentativos utilizados.

H24 – Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comodação, chantagem, entre outras.

C8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 – Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações sociais de comunicação.

C9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõe solucionar.

H28 – Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 – Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 – Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.