

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

LARISSA POLYANA DE MENESES FERREIRA

**(DES)PROBLEMATIZANDO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA: UMA PROPOSTA DE USO DE SERIADOS PARA O
REPOSICIONAMENTO DISCURSIVO IDENTITÁRIO DE ALUNOS-PROBLEMA**

Belo Horizonte
2019

LARISSA POLYANA DE MENESES FERREIRA

**(DES)PROBLEMATIZANDO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA: UMA PROPOSTA DE USO DE SERIADOS PARA O
REPOSICIONAMENTO DISCURSIVO IDENTITÁRIO DE ALUNOS-PROBLEMA**

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

Orientação: Prof. (a). Dra. Valdeni da Silva Reis.

Belo Horizonte
2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

F383d Ferreira, Larissa Polyana de Meneses.
(Des)Problematizando no ensino/aprendizagem da língua inglesa [manuscrito] : uma proposta de uso de seriados para o reposicionamento discursivo identitário de alunos-problema / Larissa Polyana de Meneses Ferreira. – 2019.
111 f., enc.: il., p&b, color.
Orientadora : Valdeni da Silva Reis.
Área de concentração : Lingüística Aplicada.
Linha de Pesquisa : Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia : f. 87-91.
Apêndices: f.92-111.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 3. Televisão – Seriados – Teses. 4. Menores – Educação – Brasil – Teses. 5. Delinquência juvenil – Brasil – Teses. 6. Ambiente de sala de aula – Brasil – Teses. 7. Crianças socialmente desajustadas – Brasil – Educação – Teses. 8. Aquisição da segunda linguagem – Teses. I. Reis, Valdeni da Silva. 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



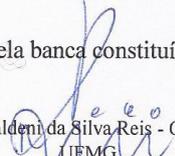
FOLHA DE APROVAÇÃO

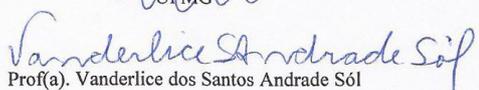
(DES)PROBLEMATIZANDO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DE USO DE SERIADOS PARA O REPOSICIONAMENTO DISCURSIVO E IDENTITÁRIO DE ALUNOS-PROBLEMA

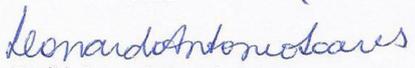
LARISSA POLYANA DE MENESES FERREIRA

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 11 de março de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Valdeni da Silva Reis - Orientadora
UFMG


Prof(a). Vanderlice dos Santos Andrade Sól
UFOP


Prof(a). Leonardo Antônio Soares
UFMG

Belo Horizonte, 11 de março de 2019.

Dedico este trabalho à minha família, por ser meu alicerce

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo com muita alegria, pois sempre li agradecimentos de outras pessoas, imaginando se um dia eu conseguiria ter o meu momento também...

Primeiramente agradeço a Deus por ter me acompanhado.

Agradeço aos meus pais por acreditarem em meu esforço, dedicação e não me impediram de sair de casa tão nova para alçar voo. Olhe só aonde eu cheguei! Agradeço especialmente à minha mãe, por sempre me dizer: “Vai!”.

À minha família por ter sido tão compreensiva e entendendo todo esse tempo de ausência. Esta vitória é nossa!

Ao meu companheiro, Diego, pelo mais fiel cuidado, por não me deixar desistir quando muitos fatores apontavam para isso. Jamais conseguirei agradecer o tanto que você tem feito por mim. A sua grandeza me ensina e tem me ensinado tanto...

Às amigas Izabella Leal e Gabriella Souza, pelas risadas e compartilhamentos dos mais diversos. Viu, Izabella !? Depois de uma longa caminhada, conseguimos!

Ao colega Jacson pela conversa e conselhos tão esclarecedores sobre as dificuldades de se pesquisar.

À Pâmella Pereira por ter sido tão carinhosa e ter me estimulado o gosto para fazer pesquisa.

Aos estimados professores Leonardo Soares, Ricardo Sobreira e Marcos Cintra pelas palavras de incentivo quando não confiava tanto no meu taco. Em especial ao Leonardo Soares e Marcos Cintra, pelas contribuições para pesquisa quando ela ainda era uma ideia de pré-projeto.

Aos queridos, Beatriz, Acássio e Margareth Diniz pelos almoços aos domingos tão revigorantes.

Aos amigos Silvana; Weverton; Elton e Robson pelos churrascos e encontros aos finais de semana. Foram muitos momentos de alegria e descontração.

À minha estimada orientadora, Valdeni Reis, pela atenção, cuidado e apontamentos tão importantes para minha formação. Por ter também me apresentado oportunidades na UFMG, me fazendo crescer cada vez mais. Você não sabe a tamanha admiração que tenho por você! Obrigada por tudo.

Aos meus cachorros por ficarem sempre em volta de mim nos momentos de escrita, me dando apoio moral e também pela inúmeras lambidas quando as coisas desandavam.

À professora Carol por ter humildemente aberto as portas de sua sala de aula para assim eu poder realizar a pesquisa.

Aos alunos da Turma "Nunca me Sonharam", por terem me aceitado e mantido um carinho por mim desde o início.

À Andrea Mattos pelas leituras, considerações e apontamentos em meu projeto definitivo.

Para finalizar os agradecimentos,

À CAPES pelo auxílio a eventos.

“Não posso desfazer a história e tampouco apagar os erros. A única coisa possível é continuar apontando o lápis para escrever o restante que ainda falta.”

Ita Portugal

RESUMO

A presente pesquisa está focada na (des) problematização do ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira a alunos de uma escola pública em situação de vulnerabilidade social. O objetivo é, portanto, investigar as implicações do uso de seriados de televisão para o ensino da língua inglesa, de modo a identificar possíveis deslocamentos de representações e de comportamento sujeitos rotulados como ‘alunos-problema’. Sob uma perspectiva de ensino de línguas problematizado, construída a partir das noções da pedagogia da pergunta (FREIRE, 1981, FAUNDEZ e FREIRE, 1985) foi realizada a criação de material didático, buscando-se observar possíveis (re) posicionamentos discursivos/identitários dos participantes deste estudo. Nos moldes da pesquisa qualitativa, está ancorado no método da intervenção-pedagógica, sendo realizada a criação de uma série de intervenções com cinco atividades de 50 minutos cada, em uma turma com alunos em situação de vulnerabilidade social e nomeados pelos professores e pela escola como alunos/turma problema. Por meio de trechos de seriados, foram planejadas atividades problematizando os seguintes temas: depressão, relacionamentos entre pais/mães, *bullying* e racismo. O *corpus* da pesquisa foi composto por narrativas e questionários realizados pelos alunos. Como procedimentos analíticos, foram utilizados pressupostos da análise do discurso, sobretudo a partir das ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 2001). Foram apreendidas representações de nossos participantes que indicam a (des)construção de imagens que os constituem como ‘aluno-problema’. Deste modo, os resultados indicam que é possível, a partir da intervenção (des) problematizar em torno da nomeação ‘aluno-problema’, provocar/perceber movimentos subjetivos nos alunos que os levam a se reposicionar nas relações e no mundo. Por fim, é preciso compreender que a escola, logo o ensino-aprendizagem de língua inglesa, lida com situações historicamente ‘impostas’ e que perpetuam a nomeação e a relação com os alunos que desviam daquilo que é esperado. É necessário, porém, que velhas nomeações e rótulos sejam problematizados, para que novas relações sejam construídas e, enfim, novos posicionamentos conquistados.

Palavras-chave: Ensino de Inglês, Escola Pública, Vulnerabilidade Social, Aluno-problema, Seriados Televisivos

ABSTRACT

This study focuses on (dis)problematize the teaching-learning of English as a foreign language to students of a public school in a situation of social vulnerability. Therefore, the objective is to investigate the possible implications of the use of television shows for the teaching of the English language, in order to identify possible displacements of representations and behavior of students labeled 'problematic students'. The development of teaching material was conducted from a point of view of problematized language teaching build from the notions of the problem-posing pedagogy (FREIRE, 1981, FAUNDEZ & FREIRE, 1985) in order to observe possible discursive or identity (re) positioning of the participants of this research. According to the qualitative research model, the study is based on the pedagogical intervention method. Involving a series of in-class interventions with five activities of 50 minutes each in a class with students in a situation of social vulnerability, and also considered 'a problem' by the teachers. By the use of short videos extracted from TV shows, the researcher planned activities to debate the following topics: depression, relationships between parents/mothers, bullying and racism. The corpus of the research was composed of narratives and questionnaires. As analytical procedures, the assumptions of discourse analysis used mainly from the discursive resonances (SERRANI-INFANTE, 2001). Representations of the participants were comprehended indicating the (dis) construction of images that constitute him/her as a 'problematic student'. In this way, the results indicate that it is possible, from the intervention (dis) problematize around the nomination 'student-problem', to provoke and perceive subjective movements in the students that lead them to reposition themselves in personal relationships and in the community. Finally, it is necessary to understand that the school, and English-language teaching and learning, deal with historically 'imposed' situations and perpetuates the appointment and relationship with students who do not follow from what is expected. However, it is necessary to question old appointments and labels in order to build new relationships and conquer new positions.

Keywords: English Language Teaching, Public School, Social Vulnerability, Problematic students, TV shows

LISTAS DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1. Sistematização Notas de Campo

Figura 1: Respostas do Questionário Inicial

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EDUCONLE - Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

ODAT - *One Day At The Time*

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

MG - Minas Gerais

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Aluno-problema e Vulnerabilidade Social	20
1.2 Análise do Discurso	26
1.3 Identidade e Representações	28
1.4 Posicionamento	30
1.5 A Universidade e a Escola Básica	31
2 SERIADOS E O ENSINO PROBLEMATIZADO	33
2.1 Seriados e o Ensino de LI	33
2.2 Ensino (de LI) Problematizado	36
2.3 Uso de seriados de TV e o Ensino Problematizado	38
2.3.1 Seriados e Temas Problematizados	39
2.3.2 O Material Didático e o Processo de Criação	46
2.3.3 Processo de Criação dos Materiais	47
3 METODOLOGIA	49
3.1 Escolha da Escola e Turma	51
3.2 Participantes	53
3.3 Coleta de Dados	54
3.3.1 A Observação das Aulas	54
3.3.2 As Notas de Campo	55
3.3.3 Os Questionários	57
3.3.4 Coleta Final	58
3.4 Ressonâncias Discursivas	58
4 A TURMA “NUNCA ME SONHARAM” (SE) DIZ	60
4.1 Enjeitando/Injetando a Língua Inglesa?	60

4.2	(In)Quietude	66
4.3	Que Coisa é essa? Coisas da Vida?	69
4.4	Sala de Aula e o Mundo	75
	CONCLUSÃO	82
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
	APÊNDICES	93
	Apêndice A - QUESTIONÁRIO INICIAL	94
	Apêndice B – Atividades	95
	Apêndice C - Questionário sobre as Atividades	111
	Apêndice D - Coleta Final	112

INTRODUÇÃO

A língua inglesa está presente na cultura brasileira. Segundo Paiva (1996), a língua inglesa possui valor simbólico na cultura brasileira, muitas vezes representando *status* social e implementando para seus usuários a oportunidade de identificação com uma sociedade americana, sendo esta uma sociedade munida de poder no âmbito político e econômico. Paiva (1996), apresenta exemplos da presença do inglês no cotidiano brasileiro, mostrando o grande aumento de seu uso como produto de consumo e veículo publicitário. A autora ainda sugere que o status simbolizado pela língua motiva a popularidade dos programas e cursos de inglês no Brasil.

O inglês, então, aparece nas músicas, nos jogos, no *marketing*, filmes, séries de TV, entre outros. Nesse sentido, destacamos o fato de que as séries de TV em língua inglesa produzidas e distribuídas essencialmente pelos EUA tornaram-se a paixão dos brasileiros. O *Youtube* possibilita o usuário assistir vários vídeos das mais diferentes formas, além dele, há diferentes sites que concedem o serviço de vídeo *streaming*, como o *Netflix*, *Amazon Prime Video*, *TNT Go*, *HBO Go* são alguns que estão se tornando mais populares.

De todas essas plataformas de *streaming*, a *Netflix* é mais popular, tem se tornado cada vez mais famosa e agregando maiores números de assinaturas. Segundo Malta (2018), para o site do Jornal *Hoje em Dia*, mundialmente a plataforma possui 125 milhões de assinaturas, ajudando a reconhecer a plataforma como um fenômeno, e no Brasil, o “levantamento da empresa de consultoria Ampere Analysis indica que a plataforma teria 10 milhões de assinantes no país – ultrapassando os serviços de TV por assinatura”.

Sendo assim, o acesso a esse tipo de mídia aumentou, uma vez que as plataformas para esse acesso também cresceram. Por meio desses sites, é possível assistir seriados, filmes, muitas vezes em seu idioma original, com a opção de legendas na língua alvo ou não. Outro ponto interessante desse serviço, é que não está disponível apenas em computadores, mas também em *Smart TVs*, *Smartphones* e *Tablets* por permitirem o uso de aplicativos.

O interesse dos brasileiros pelas séries televisivas tem aumentado em demasia. Segundo Narciso (2018) pode-se inferir que séries de TV tem sido o fenômeno do momento, estando agora o produto em alta como nunca esteve.

Diante disso, os seriados, bem como os demais conteúdos disponibilizados por sites como Netflix, podem se revelar como um poderoso instrumento ao educador nos dias de hoje, reconhecendo o lugar dessas mídias na vida de seus alunos e o domínio por eles demonstrado no que se refere à sua utilização.

Uma vez que o inglês está cada vez mais predominante em nossas vidas e nas relações com o mundo à nossa volta, é importante que as instituições públicas de ensino ofereçam oportunidades para que o aluno se torne competente na língua. É salutar reconhecer, desse modo, a importância da educação pública de qualidade sendo ela a principal formadora da população em idade escolar. Segundo o Censo Escolar de 2017, o Ensino médio possui 6.960.384 alunos matriculados na rede pública representando 87,8%, enquanto que a rede privada possui aproximadamente 970 mil, com apenas 12,2% do total de estudantes no ensino médio brasileiro.

A presente pesquisa, tendo como foco alunos da educação básica de escolas públicas, tem como objetivo específico, a criação de material didático, sob uma perspectiva de ensino de línguas problematizado, construída a partir das noções da pedagogia da pergunta (FREIRE, 1981). Deste modo, por meio de trechos de séries de televisão, foram desenvolvidas intervenções didático-pedagógicas para o ensino de língua inglesa visando o reposicionamento subjetivo/discursivo de alunos considerados “problema”, noção desenvolvida no próximo capítulo.

Assim, além de promover uma forma crítica de ensinar a língua inglesa, também visa à inclusão dos alunos em situação de vulnerabilidade social¹ por meio de seu contato com uma língua estrangeira, via uso de seriados de televisão e decorrente reflexão sobre diferentes culturas e realidades.

O interesse pelo tema abordado nesta pesquisa surgiu ainda durante minha experiência como aluna do curso de Letras – Português / Inglês da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Ao longo de meu processo de aprendizagem da língua inglesa, pude perceber que melhorava significativamente minha competência linguística, ao

¹ O termo será desenvolvido no item 1.1

me submeter, quase que diariamente, a seriados, em sua maioria, produzidos nos Estados Unidos da América. Em curto espaço de tempo, pude sentir a melhora de minha proficiência linguística, sobretudo em relação à compreensão oral e ao aumento de vocabulário, com a aquisição de estruturas pertinentes à língua-cultura norte americana.

Tal melhora pôde ser constatada pela observação do uso do idioma nos mais variados contextos sociais, conseqüentemente me deixando cada vez mais motivada a aprender e a me tornar professora de língua inglesa. Ao final do curso, estava convencida de que os seriados de televisão, por se tratarem de um material autêntico, ou seja, um material que não sofre nenhum tipo de alteração com o intuito de ensinar, tais séries eram um recurso útil para o ensino de língua estrangeira.

Outra motivação para a pesquisa foi a minha trajetória enquanto sujeito do interior de Minas Gerais. No ano de 2010, eu estava concluindo o Ensino Médio e a escola que eu estudava trouxe as turmas dos terceiros anos da instituição para a “Mostra de Profissões” realizada anualmente na UFMG. Ao descer do ônibus e me deparar com a imensidão e beleza do *campus* Pampulha, desejei profundamente fazer parte do corpo discente. Estudei durante toda a minha vida escolar em escola pública, e acabava aceitando discursos de outros como “alunos de escola pública não entram em federais, ainda mais na maior de Minas”. Contudo, assim que eu pisei na UFMG, fui tomada por um querer/desejar pertencer a este lugar, que não aceitei mais frases de outrem determinando o meu (não) lugar.

Eu e os meus colegas tiramos fotos e foi muito proveitoso participar do evento. Infelizmente, não consegui passar na seleção da UFMG, mas passei em outra federal, a UFVJM. A vontade de estudar no campus Pampulha ainda existia, então, em 2016, fui aprovada no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - POSLIN da UFMG. A alegria não cabia em mim. No entanto, a felicidade foi maior ainda quando, ao encontrar por acaso a foto que eu tirei em frente a um dos prédios da instituição tão almejada. Fiquei emocionada ao ver que há oito anos, eu, aluna de escola pública, do interior de Minas Gerais, desejava algo que na época parecia tão distante e hoje estou escrevendo minha dissertação de mestrado como discente da UFMG.

Cito o acontecimento acima, pois eu tive a oportunidade de vivenciar o (re)posicionamento agora desejado aos alunos participantes da presente pesquisa. Eu, estudante de escola pública, do interior, me desloquei da posição de “a federal não é para

mim” para a posição de “sim, eu posso estudar aqui, esse espaço pode ser meu sim”. Eu vislumbrei novos horizontes ao chegar ao *campus*. Talvez se minha escola não tivesse nos dados tais oportunidade, tais deslocamentos não teriam sido jamais possíveis.

Atuando como bolsista no Projeto UNISALE – Parceria Universidade – Escola (Faculdade de Letras/UFMG), percebi alguns dizeres comuns em todas as escolas atendidas pelo projeto. O que mais chamou minha atenção foi a queixa predominante sobre a existência de turmas inquietas, indisciplinadas ou simplesmente ‘difíceis’, nas quais os professores encontram dificuldades para trabalhar, pois lá estava uma concentração de alunos tidos como ‘problema’.

Partindo do pressuposto de que, a despeito de minhas limitações eu consegui me reposicionar, delimito o presente estudo, acreditando que seus participantes também pudessem desejar vislumbrar outros horizontes. Desse modo, procurei utilizar a estratégia por mim utilizada para desenvolvimento de minha competência na língua inglesa, como ferramenta para se trabalhar com turmas taxadas como ‘difíceis’ e com alunos em situação de vulnerabilidade social.

Deste modo, a hipótese desta pesquisa é que as aulas com seriados podem estimular um reposicionamento discursivo e identitário dos alunos ‘problema’ em turmas “difíceis”. Nossa investigação procurará responder, portanto, à seguinte pergunta de pesquisa:

- Quais as implicações do uso de seriados de televisão para o ensino de língua inglesa para o deslocamento de representações e do comportamento de alunos de uma escola pública, rotulados como problema e em situação de vulnerabilidade social?

Desta forma, o objetivo geral da presente proposta é investigar o uso de seriados de televisão para o ensino de língua inglesa, bem como sua ação sobre as representações e o comportamento de alunos ‘problema’ em situação de vulnerabilidade social. Os objetivos específicos são os seguintes:

- Criar e aplicar material didático baseado em seriados de televisão;

- Analisar as representações dos alunos acerca do ensino-aprendizagem da língua inglesa;
- Investigar possíveis (re)posicionamentos discursivos/identitários a partir da abordagem de ensino.

A dissertação está organizada da seguinte maneira. Como visto acima, na “Introdução”, discorro sobre a motivação para o desenvolvimento da pesquisa, apresento meu interesse pela área, bem como objetivos norteadores, e perguntas do estudo. No primeiro capítulo, apresento os pressupostos teóricos de assuntos como aluno-problema; vulnerabilidade social e ainda nessa parte, eu cito a teoria de Análise do Discurso (AD), abordo questões como identidade, representações e posicionamento. Também neste capítulo, discorro sobre a universidade e a escola regular de ensino, além de retratar sobre posicionamento, importante tema desta pesquisa. No capítulo 2, trago para discussão os seriados televisivos e o ensino de língua inglesa problematizado, apresento os seriados que foram usados na intervenção, além de discorrer sobre o material didático. O capítulo 3 é referente à metodologia da pesquisa, discorro sobre os participantes e como feita a escolha, discorro sobre como feita a coleta de dados e os questionários usados na intervenção, além de apresentar as ressonâncias e marcas discursivas, nas quais, me baseio para realizar a análise do corpus. O capítulo 4 apresenta a análise dos dados. Por último, retrata-se acerca das conclusões da pesquisa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordaremos pressupostos teóricos de vulnerabilidade social e aluno-problema. Esses temas são de grande valia para tentarmos entender os sujeitos desta pesquisa. Também apresentaremos a Análise do Discurso (AD) e temáticas como: identidade e representações, além de posicionamento, que é o foco desta investigação

1.1 Aluno-problema e Vulnerabilidade Social

Nós, professores, possuímos vários tipos de alunos, muitas vezes dizemos que cada turma é uma turma. Assim sendo, costumamos ter determinadas representações² desses alunos, os denominando, como, por exemplo, os opostos, “aluno ideal/bom” e “aluno-problema”. O aluno ideal é aquele que faz todas as atividades propostas, é participativo e não falta às aulas, já o aluno-problema é aquele que atrapalha que tais atividades fluam, tumultuando o ambiente (AQUINO, 1998; MAZZOTTI, 2006).

Mazzotti (2006), em sua pesquisa intitulada *O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras* revela que as representações que essas professoras pesquisadas constroem sobre a expressão “aluno ideal” foram as qualidades: “estudioso, disciplinado, crítico, responsável, inteligente, pontual” (p.352). Em vista disso, podemos até mesmo “gostar” desses alunos e os enxergar como facilitadores do nosso trabalho. Porém, esses mesmos alunos são também, muitas vezes, autônomos, construindo um caminho menos dependente da imagem do professor.

O aluno-problema, por outro lado,

(...) é tomado, em geral, como aquele que padece de certos supostos "distúrbios psico/pedagógicos"; distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva (os tais "distúrbios de aprendizagem") ou de natureza comportamental, e nessa última categoria enquadra-se um grande conjunto de ações que chamamos usualmente de "indisciplinados". (AQUINO, 1998, p.183)

² Representações ser discutidos no item 1.3

Diante da definição acima, e de todas as representações que nos constituem, há uma recorrente recusa dos alunos tidos como problema, excluindo-os ou os isolando em “turmas problemáticas”, no intuito de “proteger” nosso trabalho e toda a comunidade escolar favorecendo a jornada do aluno ideal.

Defendemos com a presente discussão, contudo, a necessidade de (des)problematizar o modo como os alunos são taxados, enfeitados ou incluídos em nossa prática de professores de língua inglesa (doravante LI) e pesquisadores.

Segundo Aquino (1998), a ação docente pode se afirmar justamente com os alunos-problema, por serem tomados como ocasião privilegiada para tal. E assim, por meio de um trabalho bem elaborado para/com eles, podemos, conforme o autor, alcançar uma possível excelência profissional de qualidade. Nas palavras de Aquino (1998, p. 184), “o que se busca, no caso de um exercício profissional de qualidade, é uma situação-problema, para que se possa, na medida do possível, equacioná-la, suplantá-la - o que se oportuniza a partir das demandas "difíceis" da clientela³.”

Aquino (1998) mostra que uma das hipóteses para a indisciplina ser frequente em estudantes denominados aluno-problema é que a escola atual é mais passiva em relação à escola de antigamente, vista com de qualidade, rigorosa e disciplinada. Contudo, ainda para o autor, se estamos levando em conta a escola antiga, também devemos considerar o contexto histórico daquela época. Para Aquino (1998), na época de nossos avós, a escola era seletiva e, portanto, o ensino era excludente, pertencente apenas à elite e não era democrática do modo como a conhecemos hoje. Algo semelhante aos chamados vestibulares, eram utilizados, por exemplo, como forma de acesso ao que hoje entendemos como ensino fundamental.

Aquino (1998) ainda nos alerta para a fragilidade de evocarmos escolas do passado como melhores do que temos hoje, no que se referem eficiência, ordem e disciplina. Devemos considerar que as escolas eram “fundamentalmente militarizadas em seu cotidiano” (AQUINO, 1998, p.187). Portanto, ao puxarmos exemplos em nossa memória, veremos de uma maneira mais clara: “as filas, o pátio, o uniforme, os cânticos, e particularmente a relação de medo e coação que tínhamos com as figuras escolares” (AQUINO, 1998, p.187)

³ Cabe ressaltar que o termo clientela pode e deve ser problematizado, uma vez que este pode produzir efeitos de sentidos ligados à noção de consumo, relações comerciais, etc. No entanto, tal discussão não é o escopo do presente trabalho.

Ainda discorrendo acerca de fatores históricos, Freitas (2011) mostra que a partir da década de 1930 que a universalização da educação fundamental se torna realidade e, depois disso, na maior parte do século XX essa ampliação foi lenta, gradual e bastante irregular. Mas, para o autor, foi no século XX que vimos o aumento de alunos nas escolas públicas e como consequência, aconteceu o que as autoridades denominaram desde a década de 1950 de “diversificação de clientela”. Contudo, ainda para o autor, na primeira metade do século XX existiram várias iniciativas para impedir que o alunado de forma geral estivesse junto com as crianças e adolescentes tidos como inaptos para assumir o papel de aluno. Freitas (2015) ainda continua:

Para além disso, o histórico de reclamações relacionadas ao desempenho e ao comportamento de muitos alunos se manteve associado à circulação de diagnósticos produzidos no cotidiano escolar a respeito daqueles que “impedem” o trabalho em sala de aula e que assim, revelam a inaptidão para a educação escolar ou a insuficiência momentânea de condições. Não faltaram testemunhos dos que sonharam com a sala de aula distante dos chamados problemas sociais. Foi uma travessia penosa para os alunos pobres. (FREITAS, 2015 p. 53)

Isto posto, precisamos refletir sobre que tipo de escola queremos atualmente, e discutir os efeitos de comportamentos diversos em nossa escola atual. Determinados comportamentos na escola, podem significar resistência às práticas atuais, que muitas vezes não condizem com a realidade e necessidade. A manutenção naturalizada e desproblematizada das turmas-problema, que recolhem todos os enjeitados precisa ser questionada.

Durante o ano de 2012, participamos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, da Capes. O PIBID é um programa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação que tem como objetivo conceder a aproximação dos estudantes de licenciatura ao cotidiano das escolas públicas de educação básica bem como do contexto em que tais instituições estão inseridas (CAPES, 2018). Nesse projeto, atuamos em uma escola em situação de vulnerabilidade social e identificamos sujeitos negligenciados que mereciam maior atenção por parte da escola.

Sendo assim, optamos por desenvolver nossa pesquisa com esse tipo de população. Procuramos, portanto, uma escola com alunos em situação de vulnerabilidade social.

Segundo Amparo et al (2008), a escola pode representar fator importante e suporte sócio afetivo na formação e na socialização daqueles que se encontram em situação de

vulnerabilidade e risco social, isto é, pessoas que enfrentam dificuldades em relação ao cuidado de si e de sua saúde, exposição à violência ou às drogas, e todos outros fatores que fragilizam ou ameaçam sua existência.

Para Czeresnia e Oviedo (2015, p.10), a “vulnerabilidade se configura em uma dinâmica de interdependências recíprocas que exprimem valores multidimensionais – biológicos, existenciais e sociais”. Ainda para os autores a vulnerabilidade também gera fragilidade, pois conforme eles apontam: “Uma situação de vulnerabilidade restringe as capacidades relacionais de afirmação no mundo, incluídas as formas de agência social, gerando fragilização”. (CZERESNIA e OVIEDO, 2015, p. 10)

Alunos em situação de vulnerabilidade também enfrentam dificuldades de aprendizagem, afinal, conforme Amparo et al (2008, p. 82), “dificuldades de aprendizagem podem ser vistas como uma condição de vulnerabilidade social, pois em decorrência desse fator, as pessoas apresentam baixa autoestima e sentimentos de inferioridade”. Ainda para o autor, a vulnerabilidade de adolescentes e jovens que apresentam dificuldades de aprendizagem se expressa em desajustamento e comportamento antissociais.

Em relação ao comportamento, as autoras Ferreira e Maturano (2002), em seu trabalho intitulado “Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar”, fazem uma pesquisa de associação entre comportamento e desempenho escolar criando dois grupos, um com as crianças com problemas de comportamento e outro com crianças sem problemas de comportamento. No estudo, as autoras percebem que a vida familiar das crianças é bastante significativa para seu sucesso ou fracasso de desempenho e comportamento. O grupo com crianças com problemas comportamentais mostra maior índice de relações parentais problemáticas, apresentando mais indicadores de instabilidade familiar, que para as autoras, é algo que tem sido considerado desfavorável ao desenvolvimento da criança. O contexto também é algo caro para essas crianças, uma vez que os grupos divididos pelas autoras se diferenciam, no critério socioeconômico, indicando menos recursos para as crianças com problemas de comportamento.

Há duas divisões de comportamento para as pesquisadoras Ferreira e Maturano (2002), sendo elas, o comportamento externalizante, e internalizante. O externalizante é marcado por “hiperatividade, impulsividade, oposição, agressão, desfio e manifestações

antissociais”, enquanto que o interno, em oposição ao outro é marcado por disforia, retraimento, medo e ansiedade. Para as autoras, baseando em vários pesquisadores, afirmam que esses comportamentos, em especial ao externalizante, representam “as formas mais comuns e persistentes de desajustamento na infância e são precursores de distúrbio de conduta na adolescência” (FERREIRA e MATURANO, 2002, p. 35). Dessa forma, para as autoras Ferreira e Maturano (2002), esses comportamentos contribuem para que os adolescentes tenham conflitos com pessoas em sua volta. Dessa forma, para as autoras, tais comportamentos ao serem “associados a ajustamento social pobre, têm consequências crônicas e graves não apenas para as crianças que os manifestam, mas também para os pais, irmãos, professores e a sociedade em geral”. (FERREIRA e MATURANO, 2002, p. 35)

Sobre essas crianças com comportamento problemático, Ferreira e Maturano (2002, p. 42) alertam que “as crianças com problemas de comportamento sofrem mais agressão física por parte dos pais, seu relacionamento com os pais é descrito mais frequentemente como distante ou envolvendo conflitos, e elas recebem mais suspensões na escola”. Sendo assim, as circunstâncias familiares dentro das quais essas crianças se desenvolvem são cruciais para elas, podendo até mesmo interferir nas demais fases da criança. Para Ferreira e Maturano (2002), as variáveis familiares podem favorecer a persistência dos problemas desde a fase pré-escolar à adolescência. Esses alunos vão se constituindo como problema(ticos), recebendo maiores suspensões nas escolas, e aprendendo a (não) lidar com a aceitação/rejeição.

Deste modo, ainda que não seja esta a regra, os alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, podem também apresentar comportamento problemático; sendo taxados como indisciplinados, como desatentos às aulas, ou como perturbadores da ordem da sala de aula. Contudo, essa visão precisa ser problematizada, uma vez que tal comportamento pode ter sido incutido nestes alunos em contexto de vulnerabilidade social pela sua família e pela sua escola.

Freitas (2011) aponta a dificuldade de compreensão e não entendimento dos alunos-problema. Para ele:

O aluno-problema é uma personagem da sala de aula. Quando o problema dessa personagem se associa ao desempenho, inclusão passa a significar demanda por entender, acompanhar, reforçar e dirigir ações de proteção para que o seu chamado déficit não inviabilize o trabalho geral ou a sua permanência com os demais. Trata-se de um descompasso entre os que já

têm acesso e que diferencia essa situação, que é endógena, daquela em que o descompasso se dá entre os que estão e os que não estão na escola. (FREITAS, 2011, p. 106)

Os alunos que lidam com problemas familiares, como agressão, relacionamento conflituosos entre os pais, falta de condições básicas de sobrevivência, podem demonstrar pouco ou nenhum interesse para o estudo. Por outro lado, estudantes que mantêm um bom relacionamento com os pais, que fazem suas tarefas em casa e que são incentivados ao estudo, correm menos risco de se descobrirem ‘problemas’. Conforme nos apontam Gomes e Pereira (2004), jovens pobres estão cada vez mais deixando a escola para ajudar a prover o sustento de suas casas. Nas palavras das autoras, “as consequências da crise econômica a que está sujeita a família pobre precipitam a ida de seus filhos para a rua e, na maioria das vezes, o abandono da escola, a fim de ajudar no orçamento familiar” (GOMES e PEREIRA, 2004, p, 360).

Dessa forma, esses alunos vêm de uma situação de vulnerabilidade social, pobres, às vezes indesejados e com famílias em conflitos, os deixando ainda mais fragilizados para enfrentar o sistema escolar, que pode lhe imputar o rótulo de “alunos-problema”.

No documentário “Turma "Nunca me Sonharam” dirigido por Cacau Rhoden apresenta a realidade de escolas públicas de oito estados brasileiros. Mostrando a visão principalmente dos alunos do ensino médio, mas também de especialistas, professores e familiares. Em seu decorrer, alunos de diferentes estados dizem como se sentem em relação à sua escola, contando suas angústias e sonhos. O interessante é que apesar desses alunos serem vistos pela nossa sociedade como quem que não querem nada, e conseqüentemente não querem um futuro melhor, no documentário torna visível que eles se demonstram como protagonistas de suas vidas e estão sim preocupados com seu futuro.

Nessa obra de Rhoden, os alunos mostram que sonham, mas também expõem que acreditam ser muito difícil crescerem na vida, dadas as circunstâncias em que eles vivem e estudam. Reclamam da falta constante de professores e da precariedade da escola. Os estudantes também apontam os problemas vivenciados por eles em casa, como por exemplo, necessitar trabalhar para ajudar no sustento da família. Relatam que em suas casas, muitas vezes precárias, há muitos irmãos pequenos, e dessa forma, precisam ajudar a olhar as

crianças. E ainda, existe a gravidez precoce, os tornando mais frágeis e dificultando assim, sua dedicação aos estudos.

Outro fator apontado no documentário é a grande distância entre os conteúdos vistos na escola pelos alunos e sua vivência. Sendo eles muitas vezes, não significativos para os estudantes. Conforme os especialistas do documentário apontam, os alunos vão até a escola, aprendem diversas matérias no mesmo dia, mas não conseguem ver relação entre uma e outra, e ainda, os professores não trabalham em conjunto para ajudar a melhorar tal situação. Os professores expõem suas fraquezas, informando que não receberam formação para lidar com os grandes problemas que surgem diariamente em sala de aula, como abuso sexual, e ainda problemas como alunos irem para a sala de aula, sem terem recebido qualquer tipo de lanche em casa.

Especialistas afirmam no vídeo de Rhoden que é um desafio da escola lidar com o tráfico de drogas. Eles dizem que no tráfico, os estudantes veem possibilidades de ajuda no sustento de casa; dar segurança às suas famílias e a sensação de poder. De um lado, a escola com todos seus problemas, e o tráfico de outro se mostrando cada vez mais atrativo. Desta forma, não são os alunos os verdadeiros culpados por abandonar a escola, é do sistema como um todo que não dá conta.

Sendo assim, por meio do documentário, pode-se perceber que os alunos-problema desta pesquisa, se assemelham com estes estudantes do documentário, ainda que de estados brasileiros diferentes.

A presente pesquisa pretende, deste modo, investigar o modo como o ensino da língua inglesa pode ser conectado ao uso de séries para abordar temas que façam os alunos questionarem sua condição de aluno-problema, desproblematizando tal estigma. Defendemos que, uma vez que tal condição/posição é criada via discurso - na medida em que foram sendo ditos, narrados e rotulados - é também via discurso que tais sujeitos devem ter a oportunidade de ressignificar/desproblematizar essa posição.

Partiremos, deste modo, para uma breve discussão sobre Análise do Discurso (AD).

1.2 Análise do Discurso

A Análise do Discurso pecheutiana surge na França nos anos 60, problematizando as visões da época. Conforme Melo (2009),

(...) na década de 60, o estudo da língua por ela mesma, até então vigente, começa a se desestabilizar a partir de novas propostas teóricas. Surge a preocupação com o funcionamento da linguagem em uso, introduzem-se componentes pragmáticos e a dimensão social começa a fazer parte do estudo da língua com o objetivo de combater a perspectiva estruturalista que vigorava. Esse limiar dá lugar ao surgimento de diferentes práticas sob o rótulo de análise de discurso.” (MELO, 2009, p. 2)

Pêcheux (1988) em seu livro “*Discurso: Estrutura ou Acontecimento*” aponta que o discurso é da ordem da estrutura e do acontecimento. Nesta obra, o autor explica as definições de *intradiscurso* e *interdiscurso*. Para ele, o *intradiscurso*, é o fio do discurso, da ordem da linearidade da linguagem é o que o enunciador de fato cria num determinado momento, em relação ao que disse antes e dirá depois. Enquanto que o *interdiscurso* se refere às memórias implícitas, ou seja, o já dito, que perpassam o discurso, da ordem do inconsciente. Assim sendo, o *interdiscurso* determina o *intradiscurso*. O interdiscurso é uma rede ampla de formações discursivas em que todo dizer está inserido, conforme aponta Coracini (2007, p. 9) o interdiscurso são múltiplas vozes vindas de textos, vivências que se unem em uma rede, que segundo os dizeres da autora, essa rede “conforma e é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem serem, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes”. Coracini (2007), ainda continua definindo melhor, “essa rede, tecido, tessitura, texto, melhor dizendo, escritura se faz corpo no corpo do sujeito, (re)velando marcas indelévels de sua subjetividade” (CORACINI, 2007, p. 9).

Ainda falando de AD e subjetividade, Pêcheux (1988), apresenta sua teoria na relação do real da língua e da história que se ligam ao real do sujeito. Dessa forma, o autor procura o conceito de real na psicanálise para explicar o impossível de se dizer tudo na língua. O real da história é ilustrado pelas contingências de fatos e pelas determinações históricas e ideológicas, construindo os meios materiais de produção fazendo um determinado acontecimento discursivo realizar-se e, literalmente, elencar em vários sentidos, sendo o “*on a gagné*” da linha francesa de análise do discurso, e com isso, faz com que por meio de um determinado enunciado, forneça diferentes produções discursivas.

Orlandi (1999), nos mostra que os efeitos de sentido são produzidos em determinadas condições e estão presentes no modo como se diz, cabendo ao analista de discurso aprender a seguir as pistas para entender os sentidos produzidos, colocando em relação o dizer com as condições de produção e exterioridade. Esses sentidos, ainda para a autora, “tem a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi.” (ORLANDI, 1999, p.30).

Vejamos na próxima seção a definição de identidade e representações que são muito importantes a esta pesquisa, uma vez que temos como objetivo geral desta pesquisa a investigação do uso de seriados e sua ação sobre as representações de nossos participantes.

1.3 Identidade e Representações

Durante a participação da pesquisadora no projeto UNISALE, percebeu-se por parte dos professores “representações circulantes” (REIS, 2007; 2010) em torno de dizeres, tais como “não consigo trabalhar na turma X; eles são terríveis; não querem nada” ou “já tentei de tudo na turma x, mas não obtive sucesso”.

Contudo, muitas vezes, os alunos dos quais esses professores se queixam, gostariam de aprender a língua estrangeira, porém, ao ouvirem esses dizeres de forma recorrente, acabam por acompanhá-los, e agem de maneira pertinente a eles. Sendo assim, esses dizeres são assumidos pelo sujeito que se identifica com tais representações. Sól (2014) salienta que a representação é relacionada à falta e é da ordem do inconsciente, realizando um papel considerável na constituição do sujeito, além disso, para a pesquisadora, “as representações constituem o imaginário do sujeito, sempre em “relação a”, e de natureza inconsciente.” (SÓL, 2014, p.60).

Segundo Coracini (2003, p.219) as representações “se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos”. Para Reis (2014), tais representações revelam a identidade do sujeito sobre sua relação com a língua estrangeira. Inconscientemente o sujeito acredita identificar com os dizeres por ter a ilusão que ele tem uma identidade única e não como um conjunto de vozes que se combinam e se contradizem durante esse processo (REIS, 2014).

Rajagopalan (2002) nos mostra que a identidade de um sujeito é construída na língua e por meio dela. Isso quer dizer que o mesmo não tem uma identidade fixa precedente e fora da língua. Outrossim, continua o autor, a formação da identidade de um sujeito na língua e por meio dela necessita do fato de a própria língua em si ser uma atividade em mudança. Aqui cabe ressaltar que o autor diz que as línguas se “contaminam” de forma mútua por estarem em frequente contato uma com a outra, e assim, frequentemente criando novas possibilidades antes então nunca pensadas. Assim, dizendo de outra maneira, para Rajagopalan (2002, p. 41-42) “as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo”.

Conforme os dizeres de Coracini (2003, p. 243), o sujeito cindido, “vive sua própria identidade como se ela estivesse reunida e resolvida ou unificada, resultado da fantasia de si mesmo como uma pessoa unificada, formada na fase do espelho. ” Ainda para a autora, “a identidade se forma ao longo do tempo, através de processos inconscientes, ela não poderia ser vista como algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (CORACINI, 2003, p.243). Mesmo com a ilusão que se instala no sujeito, a identidade continua sempre incompleta, em processo, e todo o tempo em formação.

Para Coracini (2003), é preciso compreender a identidade como um processo em andamento e optar pelo termo identificação, pois, segundo a autora, somente é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos. Coracini (2003) ainda diz que toda identificação com algo ou alguém acontece ao passo em que essa voz encontra eco, de modo negativo ou positivo, no interior do sujeito. Assim, para a autora:

(...) se continuarmos a falar de identidade, é preciso entendê-la não como resultado da plenitude ou da completude ilusória de um sujeito indiviso, mas e uma falta: falta de inteireza que procuramos preencher (sem jamais conseguir), a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos pelos outros: sei quem sou eu em relação com o outro que eu não posso ser. (CORACINI, 2003, p. 243)

Visto que a identidade é algo que está em constante mudança, propomos mostrar outra maneira de ver a aprendizagem de língua estrangeira e o modo como o sujeito se constitui em tal processo. Ao adentrar a aprendizagem (de língua estrangeira), o sujeito se confronta com outras formas de se ver como estudante de língua e de se relacionar com o universo a sua

volta (FREIRE, 1981). O estudante pode se envolver com o contexto e diferentes personagens dos seriados, percebendo-se ou se redefinindo por meio de um olhar aguçado na/para a aprendizagem da língua inglesa. O aluno poderá vivenciar desta maneira, outra forma de se posicionar no mundo, a partir da pedagogia da pergunta, questionando a si e o mundo, redefinindo assim, sua postura e identidade: ele não precisa (mais) ser problema, desproblematizando, assim, sua condição. Defendemos que pela língua o aluno consegue se (re)posicionar e partimos para a noção de posicionamento.

1.4 Posicionamento

Trazemos o assunto, pois temos, nesta pesquisa, como objetivo específico, conforme apontado na introdução, investigar possíveis (re)posicionamentos discursivos/identitários a partir da abordagem de ensino. Sendo, dessa forma, importante destacarmos o que entendemos como posicionamento.

Segundo Galvéz e Tirado (2007), o posicionamento é uma produção iminente de um exercício de interação, que é mais do que apenas palavras, gestos, olhares ou frases que o formam. Os autores também afirmam que o posicionamento não é de modo algum estático, mas sim negociado, sofre mudança e está adaptado às opiniões dos outros. Para Galvéz e Tirado (2007, p.6), “em resumo, o posicionamento move e se transforma dentro da interação”. Para os autores, é na interação que existe a possibilidade de transformação, uma vez que os indivíduos se envolvem de forma contínua em interações e ações de minuto. Essas pequenas ações são realizadas de forma rotineira e habitual, mas não são insignificantes (GALVÉZ; TIRADO, 2007, p. 06).

Galvéz e Tirado (2007) nos mostra que discurso não se destina a algo que está localizado na mente de cada indivíduo, nem como algo que tem uma forma pessoal, mas como um processo coletivo e dinâmico nas quais os significados são construídos, adquiridos e transformados. Para Galvéz e Tirado (2007) é importante esclarecer que o sentido dos posicionamentos é extremamente dinâmico e muda facilmente. Os posicionamentos flutuam dependendo das narrativas, metáforas e imagens através de que eles são construídos. Além disso, para os autores, são negociáveis, no sentido de que, antes de um determinado ato de posicionamento, há sempre a possibilidade de questioná-lo.

Uma vez que posicionamentos não são estáveis e que flutuam, é possível reconhecer esses posicionamentos, sabendo que é possível também construir novos significados para mudar esses posicionamentos, sendo às vezes de exclusão (MOITA LOPES, 2003). Alunos posicionados ao longo de sua história como ‘problema’, não precisam aí permanecer; sendo necessário, no entanto, questionamento, desconstrução e reposicionamento. A começar pelo modo como isto é feito, discursivamente.

Logo, nesta pesquisa, consideramos posicionamento como um processo em que significados são construídos, adquiridos ou transformados (GALVÉZ e TIRADO, 2007)

1.5 A Universidade e a Escola Básica

Segundo Mateus (2009), existem tensões entre professores e pesquisadores e graças a um distanciamento histórico entre a universidade e a escola; entre a teoria e prática; entre conhecimentos cotidiano e científico. Outro problema apontado pela autora são os aspectos retratados pelos pesquisadores sobre os professores, conforme a autora “representações culturais-sociais que a academia produz dos professores que investiga contribuem para fortalecer o *status* do pesquisador sobre o professor e para reproduzir as desigualdades entre ambos” (MATEUS, 2009, p. 311).

Mateus (2009), aponta que, muitas vezes, os pesquisadores vão até a escola para estágios, pesquisas, e depois não retornam para dar um *feedback* sobre o que foi identificado nas salas de aula. Conforme Mateus (2009, p. 311), “só o fato da academia se sentir autorizada a produzir e tornar públicas tais representações é, por si, revelador das relações de poder que historicamente têm alimentado um bom número de pesquisas educacionais”.

Dessa forma, nem sempre as escolas são receptivas aos pesquisadores, conforme mostra Telles (2002). Para o autor, ao chegar à instituição, deparamos com as portas tanto da escola como da sala de aula fechadas a cadeados, como se encontrássemos uma placa “Estagiários, Pesquisadores ou Educadores de Professores não são Bem-Vindos” (TELLES, 2002, p. 93). Segundo o autor, graças a isso, temos um grande problema para criarmos pontes entre as salas de aula das escolas e as universidades. Diante deste fato, é necessário recriar a relação entre pesquisador-professor; universidade-escola, encontrando um professor aberto a presença da universidade em sua sala de aula.

Muitas vezes, o professor tem o comportamento de “barrar” pesquisadores, por receio dos mesmos apontarem erros relacionados à sua prática sem que sejam construídas novas saídas, novas representações e novas práticas. O modo como o professor age em sala de aula, está relacionado com a maneira que ele aprendeu em sua formação. Reis (2016) defende que

O fazer e o dizer do professor são delimitados pelo modo como aprendeu, configurado em suas representações, mas também por sua formação acadêmica, que pode ser redefinida a partir de sua prática; ou, ainda, estabelecida ou ditada pelo espaço, ou pelo contexto em que esta prática ganha forma. (REIS, 2016, p.81)

Diante disso, visto que o material didático criado nesta pesquisa tem como foco o uso de seriados televisivos, será discutido no próximo capítulo os seriados e o ensino problematizado.

2 SERIADOS E O ENSINO PROBLEMATIZADO

Neste capítulo apresentaremos os seriados e sua relação com o ensino de LI, bem como quais foram os escolhidos para serem trabalhados na intervenção e sua justificativa.

2.1 Seriados e o Ensino de LI

Segundo MESSA (2006), as séries de TV são um gênero televisivo da categoria entretenimento. Os episódios de uma série têm conexão com os anteriores, apesar de não terem uma premissa de continuidade. Ainda para a autora, a série é apresentada por temporadas com duração média de 40 a 45 minutos por episódio. MESSA (2006) também discute a *sitcom* (*situation comedy*), outro gênero de TV tendo como categoria o entretenimento. Segundo a autora, enquanto na *sitcom* a leveza é uma marca na abordagem dos temas, nas séries, os assuntos são bem discutidos.

A *sitcom* trata de assuntos corriqueiros da sociedade de uma maneira aparentemente superficial e cômica (MESSA, 2006). As séries, por outro lado, podem ser dramáticas, criminais, ou até mesmo cômicas, mas de modo mais aprofundado. Já no que se referem às personagens, nas séries elas são muitas vezes fixas, apesar de serem utilizadas participações especiais como estratégias. Nas *sitcoms*, por outro lado, “as personagens são estereotipadas, pois, devido a sua duração (em média 25 minutos, sem os comerciais), a identificação do espectador precisa ser imediata” (MESSA, 2006, p.3).

Em relação à identificação do telespectador com a trama da série de televisão, sobre a *sitcom*, Galvão (2009) defende a ideia de que a identificação do espectador com a *sitcom* se dá mais pela trama e pelas situações do que pelas personagens; já a identificação com uma personagem se dá, principalmente, pelo modo pelo qual elas se inserem nessas situações. Assim, prossegue o autor, os telespectadores podem se identificar com o seriado por meio de elementos visuais e características representacionais, ou seja, por sentimentos ou situações.

Tal identificação pode se revelar benéfica para o ensino de uma língua estrangeira, uma vez que os alunos podem, de algum modo, se sentir representados por situações ou personagens, abrindo-se, assim, para o contato e relação com a LI, da mesma forma que aconteceu comigo.

Utilizar séries de TV na sala de aula da escola pública, local de nossa pesquisa, seria,

ao mesmo tempo, uma forma de introduzir as tecnologias ao ensino da LI. Tal ação vai ao encontro da recomendação da Unesco (2008, p. 3) que sugere a criação de situações de aprendizagem na sala de aula dentro das quais os alunos utilizem “as tecnologias para aprender e comunicar”.

Vale ressaltar, contudo, que inserir os seriados no processo educativo não significa simplesmente colocar o estudante na frente de um computador ou de uma TV. O uso das séries na sala de aula (de línguas) requer um detalhado e sistemático planejamento, dentro das quais objetivos, estratégias e meios serão delimitados. Podemos afirmar, com isso, que tal recurso envolve delicado processo de produção de material didático, pesquisa de interesses e das séries/cenas relevantes para atingir objetivos previamente estabelecidos, alinhados aos conteúdos linguísticos a serem trabalhados.

As séries, de algum modo, estão inseridas no cotidiano dos estudantes, seja por poderem assistir em casa, ou até mesmo na casa e um amigo. Acreditamos que lançar mão do interesse dos alunos pelos seriados para fins pedagógicos seja uma forma de lhes indicar um caminho para um trabalho autônomo. Este trabalho se inicia em sua sala de aula de LI, mas que continua em casa e em outros ambientes que ultrapassam o contexto tradicional de ensino aprendizagem.

Pesquisadores têm percebido que os seriados televisivos podem ser um recurso interessante para o ensino. Os seriados *House*; *CSI*; *Poeira das Estrelas* e *Mundos Invisíveis* têm sido usados para o ensino de Ciências. (ROCHA et al, 2010; TENÓRIO et al, 2014; PORTO e SCHMIEDECKE, 2015). Já os seriados *The Flash*, *The Big Bang Theory* e de novo *House* e *CSI*, além de *Breaking Bad* e *The 100* têm sido usados para o ensino de Química (LOCATELLI e MACUGLIA, 2018; SOUZA e LEITE, 2018). As pesquisadoras Marques e Rozenfeld (2018) propõem o seriado televisivo *Deutschland 83* para o ensino-aprendizagem de Alemão, apresentando possibilidades para o ensino de língua estrangeira.

Vejam agora trabalhos em que foram utilizados seriados para o ensino de língua estrangeira, que nos importa aqui, o ensino de LI. (CRISTOVÃO e STUTZ, 2011; MORAES 2014; RAMALHO, 2011; OLIVEIRA, 2014, OTTAIANO e ROCHA 2015)

Stutz e Cristovão (2011) analisaram uma sequência didática para o ensino LI com o seriado *Friends*. Tal sequência didática foi criada por duas alunas-professoras de língua inglesa e destinada a alunos do ensino público da terceira série do Ensino Médio. As autoras

procuraram investigar as configurações da sequência didática sob a perspectiva da organização externa (capacidade de linguagem) e da organização interna (coerência os objetivos propostos).

Já Ramalho (2011) fez uma pesquisa com o objetivo de serem localizados os *chunks of language*, ou seja, grupos de palavras utilizadas com frequência do roteiro do episódio piloto do seriado *Gilmore Girls*. Assim, foi feito um levantamento de referências culturais e linguísticas. A autora ainda apresenta algumas atividades com base na análise realizada.

Moraes (2014), por sua vez, fez uma pesquisa de natureza qualitativa, voltado para a abordagem cultural. Neste trabalho foi feita uma intervenção que usava um episódio do seriado de animação *The Simpsons*, em uma turma de primeiro ano do ensino público. O episódio utilizado era sobre cenário atual em que foi realizada a pesquisa, a copa do mundo.

Oliveira (2011) usa o seriado *House* e partir de cinco episódios da primeira temporada do seriado analisa as ocorrências de modalizadores. A autora estava preocupada com o valor semântico e o ambiente discursivo no qual tais modalizadores estavam inseridos, relacionando a série com a exposição dos verbos modais em uma gramática de língua inglesa.

Enquanto que Ottaiano e Rocha (2015) tendo como pressupostos teóricos a Linguística de Corpus e da Fraseologia, fizeram um compilado de um *corpus* constituído pelas legendas em inglês e em português do seriado *House*. Baseada nas colocações de área médica presentes no glossário, elaboraram propostas de atividades para o ensino de LE e atividades colocacionais com base no *corpus*.

E ainda, temos o trabalho de SÓL (2016) que para o desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa, realizou um projeto de extensão, propondo o planejamento e execução de oficinas. Neste projeto, chamado Movie Time, foram usados vários filmes e as séries *Friends*, *How I Met Your Mother* e *Modern Family*. A pesquisadora estava preocupada em associar o aprendizado de língua estrangeira ao desenvolvimento de valores, responsabilidade e senso crítico dos alunos participantes.

Diante desses trabalhos apresentados, não foram encontrados trabalhos cujos objetivos fossem investigar o uso de seriados de televisão para o ensino de língua inglesa tendo como foco representações e o reposicionamento de alunos-problema em situação de vulnerabilidade social.

Nesta mesma direção, também não identificamos, estudos que discutam o uso das séries no intuito de fomentar o desenvolvimento linguístico e reposicionamento de alunos tidos como ‘problema’, sob uma perspectiva de ensino problematizado, tema da próxima seção.

2.2 Ensino (de LI) Problematizado

Segundo Jorge (2009), professores e alunos costumam ver a língua estrangeira no currículo em relação ao seu valor prático, como viagens, forma de conseguir emprego, aprovação no vestibular. Contudo, a autora questiona se esse seria as principais razões para se ensinar uma língua estrangeira na escola. Ela prefere “ressaltar as possibilidades da educação plena do sujeito, que podem ser propiciadas e potencializadas pelo contato com a LE”, assim, ela defende que a prioridade do ensino da língua por seu caráter educativo, sobre isso, a autora nos diz,

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

Dessa forma, uma das maneiras de deixar o aluno consciente de si, conforme Jorge (2009) sugere, é por meio de um ensino problematizado. Além disso, ao levar os seriados para a sala de aula, os meninos poderão ampliar os horizontes, perceber que há mais mundo lá fora além de seu contexto local, conhecendo assim, um contexto global.

Freire (1981) mostra que, na educação bancária, o conhecimento é visto como uma mera transferência de conteúdos, por um docente que é guiado por uma matriz curricular, um cronograma de ensino e um livro didático. O currículo dessa maneira se reduz ao conteúdo programático predeterminado por aqueles que julgarem deter o conhecimento. A educação bancária, portanto, não desafia a consciência crítica, bem como o conhecimento adquirido não

tem o objetivo de desvelar a realidade, nem de estimular a libertação da consciência para o desenvolvimento da criatividade e emancipação do sujeito social (FREIRE, 1981).

Na educação bancária, na qual entende-se o educando como um simples depósito de conhecimentos e informações, visão que “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1981, p. 66), ou seja, o sujeito simplesmente recebe e guarda de maneira passiva aquilo que é repassado a ele. Assim, conforme Freire (1981, p. 66), “os grandes arquivados são os homens”, afinal, pelo fato do sujeito apenas receber e arquivar passivamente tudo que é ensinado a ele, acaba se tornando acomodado. Segundo o autor, isso acontece porque a educação bancária domestica o homem. Dessa maneira, essa acomodação afeta o sujeito a ponto de ele ficar sem condição de “ser mais”.

Freire (1981) mostra que a transformação de realidade acontecerá depois da tomada de consciência da exploração material na qual os sujeitos se submetem, a visão do sujeito “é individualista, por causa de sua identificação com o opressor: não têm consciência de si mesmo enquanto pessoas, enquanto membros de uma classe oprimida” (FREIRE, 1981, p. 68). A partir do momento que o sujeito perceber que a sua exploração é antiética, o sujeito então conseguirá criar a força que precisa para promover a mudança. Dessa maneira, os pressupostos da educação problematizadora de Freire (1981) têm como objetivo deixar claro para o educando sobre o seu papel no mundo e levá-lo a notar a presença da opressão para que possa ir contra ela.

Na educação problematizadora proposta por Freire (1981), a comunicação entre professor-aluno tem um caráter problematizador que produz a consciência crítica comprometendo-se com a transformação da realidade. Ainda para o autor, a função primordial da problematização⁴ é possibilitar que os estudantes exercitem o hábito de pensar criticamente.

Dessa maneira, durante o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, o docente deve problematizar os conteúdos trabalhados, estimulando-os à curiosidade e à pergunta. Vejamos a citação abaixo:

⁴ Compreendemos a aproximação e a importância da articulação proposta por Foucault (2006) que nos diz que a problematização surge quando se define um novo campo característico de possíveis respostas que podem ser dadas às complicações que então se apresentam.

Volto a insistir na necessidade permanente de estimular a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-la. As escolas ora recusam a pergunta, ora burocratizam o ato de perguntar. A questão não está simplesmente em introduzir no currículo o momento das perguntas, das nove às dez, por exemplo. Não é isso! A questão nossa não é a burocratização das perguntas, mas reconhecer a existência como um ato de perguntar. A existência humana é, por que se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência que é a radicalidade do ato de perguntar. Exatamente quando uma pessoa perde a capacidade de perguntar, se burocratiza. (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 27)

Faundez e Freire (1985) também mostram que a “pergunta” não é simples como algo mecânico, uma tática de ensino. Ela está na origem do conhecimento, pois, todo conhecimento começa com uma pergunta, além de todo conhecimento ser a resposta de uma pergunta. Assim, a pergunta é também conhecimento.

Nesta pesquisa, a pedagogia da pergunta foi usada em cada atividade de intervenção, juntamente com os trechos das séries de TV, para a construção de uma formação que tem como objetivo educar os alunos com uma visão questionadora sobre o mundo à sua volta, transformando o sujeito em sua forma de ver e pensar o mundo.

Visto que os participantes desta pesquisa são considerados “aluno-problema”, a pesquisa aqui propõe uma maneira para que a condição “problema” seja questionada por ele mesmo. Isso se dará por meio do ensino problematizado através dos seriados de TV, em que ao o aluno sair das aulas tradicionais, com aulas com quadro e giz, ele será convidado a vislumbrar outros horizontes de ensino-aprendizagem, e assim, perceber outras maneiras de se posicionar ao mundo em sua volta.

Com isso, será apresentado no próximo tópico o uso de seriados de TV e o ensino problematizado.

2.3 Uso de seriados de TV e o Ensino Problematizado

Neste tópico, será mostrado sobre os seriados televisivos e temas usados na intervenção, além de uma breve discussão sobre o material didático e também sobre o processo de criação do material.

2.3.1 Seriados e Temas Problematizados

Para a intervenção, foram selecionadas seriados e/ou trechos que se julgava pertinentes aos objetivos da pesquisa, sendo eles:

- Criar e aplicar material didático baseado em seriados de televisão;
- Analisar as representações dos alunos acerca do ensino-aprendizagem da língua inglesa;
- Investigar possíveis (re)posicionamentos discursivos/identitários a partir da abordagem de ensino.

Uma vez que é importante se manter atualizado em relação aos seriados, foram assistidos aos mais variados gêneros para conhecer o que há no mercado, e estar a par principalmente dos seriados que os adolescentes costumam gostar, uma vez que é esse o público da pesquisa. Ao serem usados seriados que os alunos costumam gostar, pode existir identificação.

A escolha dos seriados foi feita pela pesquisadora, uma vez que se constatou pelo questionário inicial que os participantes, no geral, não tinham o costume de assistir aos seriados que tenham a LI como língua oficial. Os seriados utilizados foram *One day at Time*; *The Fosters*; *Riverdale*; *Everybody Hates Chris* e *Dear White People*. Dentre uma das características relatadas em pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social, está a ansiedade, comportamento agressivo, conflitos com os pais; comportamento antissociais (FERREIRA e MATURANO, 2002). Sendo assim, a pesquisa propõe apresentar aos participantes, outras visões desses assuntos, temas, pois, conforme Tilio (2012), a aula de língua estrangeira pode propor reflexões. Segundo o autor,

(...) o ensino de língua estrangeira pode ainda mostrar como os temas transversais são abordados nos discursos em língua estrangeira e propor uma transposição e problematização para o espaço social dos alunos. Não se trata de julgar ou comparar, mas de pensar criticamente as diferenças; é preciso propor uma reflexão com base em diferentes contextos (TILIO, 2012, p. 1000)

Em cada um dos seriados teve um tema que foi problematizado. Os temas trabalhados foram: depressão; relacionamento entre os pais; bullying e racismo. Segundo Jorge (2009), muitos professores trabalham com temáticas que estão bem distantes das necessidades de seus alunos, gerando, desta forma, desencontros, e com isso gerando consequências. Para a autora:

(...) o resultado desses desencontros, muitas vezes, é interpretado como simples (ou complicada!) oposição dos alunos. “Eles não querem aprender”, “Eles não têm interesse”, dizem os professores. No entanto, outra possibilidade de interpretação, está na compreensão de que os jovens que frequentam a escola, por sua condição juvenil, têm resistido de maneiras diferentes a qualquer proposta de educação que não lhes pareça adequada a suas realidades. (JORGE, 2009, p.165)

Sendo assim, o ensino precisa ser significativo para os alunos, pois, suas condições, no caso dos participantes da pesquisa, jovens vulneráveis, resistem às formas de ensino que podem não ser pertinentes a eles.

Apresentaremos um pouco dos seriados usados, em seguida será feita a descrição dos trechos⁵ trazidos à tona para problematização. Começando pelo primeiro seriado utilizado, *One Day at Time*.

Originada nos Estados Unidos e produzida pela Netflix, a série *One Day at Time* (ODAT), é uma série de comédia no formato de sitcom, que retrata a vida de uma família de cubanos imigrantes na nação americana. O primeiro episódio do show foi exibido em 2017 e atualmente possui duas temporadas. Apesar da temática cômica e engraçada, a série tem uma representatividade enorme, conforme Zanneti (2018), a trama faz piadas sem dificuldades de assuntos relacionadas a gays, além de existir “discussões sobre o armamento, sobre a importância do voto, sobre estabilidade financeira e emocional, relacionamentos e desafetos.” A série possui uma nota de 8,2/10 no IMDb⁶ além de possuir 17 prêmios, do Emmy Awards.

Por meio de ODAT pode-se discutir o primeiro tema, depressão. A escolha foi feita levando em conta que uma das características de quem vive em situação de vulnerabilidade social, é ansiedade, (FERREIRA e MATURANO, 2002) fator importante em quem sofre de

⁵ A descrição das falas de cada trecho utilizado está presente nas atividades, podendo ser encontrada no Apêndice A

⁶ IMDb é uma sigla em inglês Internet Movie Database, é uma base popular onde se é feita críticas de filmes, seriados, jogos, programas de TV e música.

depressão. Para a escolha também levou-se em consideração os recentes casos de suicídio de jovens em idade escolar. Segundo a *Folha de São Paulo* (2018), “de 200 a 2015 os suicídios aumentaram 65% entre pessoas com idade de 10 a 14 anos e 45% de 15 a 19 anos - mais do que a alta de 40% na média da população” (ESTARQUE, 2018).

O episódio escolhido foi o primeiro da primeira temporada para tratar do tema depressão e pouco de xenofobia. Neste episódio, optou-se por dois trechos diferentes com duração total de 5 minutos. No primeiro trecho mostra a personagem principal, a enfermeira Penélope recebendo seu amigo, Schneider, que também é o dono da casa que ela aluga, para consertar a pia. No decorrer da conversa, percebe-se que os dois mantêm uma boa relação.

Schneider mostra uma embalagem e diz que encontrou no lixo, e pede a Penélope que conte para ele o que está acontecendo, por ver que é uma embalagem com remédios dentro. Depois, ela conta que foram remédios que o doutor receitou para ela, e que segundo ela, como o doutor não sabe de nada, não iria tomar, e ainda cita a possível reação exagerada de sua mãe ao descobrir que está tomando remédios para depressão ao ser comparada à viciada Amy Winehouse.

No segundo trecho, aparece Penélope entrando no consultório do doutor, e agora já mostra que o doutor que a medicou trabalha com ela. No diálogo entre os dois, a enfermeira se mostra contrariada com uma paciente por chamá-la constantemente de Maria. Lembrando que Penélope e sua família são cubanas. Ao contar essa contrariedade ao doutor, ele fala rindo que a paciente a que ela se refere, tem Alzheimer. Notando que Penélope está chocada, ele diz que é mentira, que na verdade a paciente é apenas racista.

A enfermeira conta que está triste com a relação com sua filha, e se mostra chateada. O médico observa que é mais do que problemas com a filha, pois ela já lhe havia confidenciado pesadelos. Ele fala dos remédios, e diz que se fossem remédios para o coração, ela tomaria, então ela deveria fazer o mesmo com os remédios para a depressão. Penélope, então, diz que, como enfermeira, recomendaria os remédios, mas como cubana, sofreria em silêncio. O doutor, por sua vez, diz que precisa conhecer uma dessas cubanas silenciosas.

A ideia com o uso do seriado era que, ao assistir, o aluno pudesse ver como uma pessoa com depressão pode agir, e como a xenofobia pode acontecer de forma sutil.

The Fosters, o próximo seriado usado, é de origem norte americana que retrata a vida de duas mães que forma uma família formada de filhos adotivos e biológicos de culturas

diferentes. O show conta com cinco temporadas, tendo seu primeiro episódio exibido em 2013 e o último em 2018. A trama aborda histórias com os temas: racismo; aborto; câncer; imigrantes entre outros. Conforme Parise (2018), a série foi umas das precursoras da comunidade cinematográfica a reconhecer a representatividade da comunidade LGBTQ+ na televisão. O seriado possui uma nota de 7,9/10 no IMDb, representando assim, sua popularidade.

No trecho escolhido, foi trabalhado o tema relacionamento entre mães e filhos e entre namorados/namoradas. O trecho usado, com duração de pouco mais de 2 minutos, foi o oitavo da segunda temporada. Neste trecho, a mãe questiona o filho sobre a razão dele não ter ido ao jantar com o time da escola. Ao perguntar o porquê disso, o adolescente diz que foi porque sua namorada estava triste e preferiu ficar com ela. A mãe, por sua vez, fala que parece que ele foi manipulado, e com isso, o jovem se exalta e diz para ela manter suas observações para si mesma. Ele informa que gosta muito da namorada e sente por ela não gostar do seu atual relacionamento. Então, a mãe afirma que não queria ver o filho sacrificando coisas que são realmente importantes para ele, para ficar cuidando de uma menina. Exaltado, ele informa que não está fazendo isso e pergunta se eles terminaram a conversa.

Por meio desse tema, relacionamento entre a mãe, era esperado que os alunos pudessem ver que as mães podem preocupar-se com os namoros dos filhos e assim, interferir em tais relações. Contudo, os filhos adolescentes podem não ver isso como algo bom. A ideia era mostrar a perspectiva da mãe, e não a dos filhos, para assim, expandir a visão dos alunos acerca do assunto e posturas.

Tanto o seriado *The Fosters*, como *Riverdale* que serão apresentados agora, foram escolhidos para falar de relacionamentos entre pais / mães tendo em vista que, muitas vezes, pessoas em situação de vulnerabilidade social possuem relacionamentos conflituosos com os pais (FERREIRA e MATURANO, 2002).

Riverdale é um seriado dramático norte americano, lançado em 2017 e exibido no Brasil pela Warner Channel e Netflix. Baseado nos quadrinhos “Turma de Archie”, o seriado vem atraindo em demasia a atenção do público infanto-juvenil, como atestado pelos nove prêmios recebidos. Segundo Morisawa (2018), em agosto de 2018, ocorreu uma cerimônia de entrega de prêmios, o *Teen Choice*, e nesse evento, *Riverdale* conquistou nove prêmios, tornando o seriado o mais premiado do ano.

Atualmente na terceira temporada, num cenário escolar estadunidense, *Riverdale* retrata os acontecimentos da cidade natal dos personagens, repleta de mistérios, aventuras e até elementos sobrenaturais. Além disso, o seriado possui uma nota 7,6/10 no IMDb, fatores que mostram que a trama possui um bom aproveitamento, não só com os adolescentes, mas com o público em geral.

O trecho escolhido com menos de três minutos, foi do primeiro episódio da primeira temporada, nele, o pai de Archie descobre que o filho mentiu para o seu treinador e ao ser questionado sobre isso, o adolescente afirma que não quer continuar jogando futebol americano, mas sim, estudar e escrever músicas. Contudo, o pai diz que jogar o leva até a faculdade, porém, o filho não quer continuar buscando isso, pois no final o levará até a cidade que eles moram, ele terá de trabalhar para o pai igual no momento e não é isso que ele quer. O pai diz que não importa a decisão dele, mas que o filho terá de viver as consequências de suas ações e independente das escolhas, deve ser confiante o suficiente para não ter que mentir.

Por meio desse trecho, com o tema relacionamento entre pai e filho, queríamos que os alunos refletissem sobre o modo como as escolhas dos pais podem ser diferentes das dos filhos e sobre as possíveis consequências de tais escolhas.

Importante ressaltar que a adolescência é um período de muitas transformações, sejam elas físicas, comportamentais e hormonais. Tais mudanças podem acarretar no adolescente uma explosão de emoções. O adolescente questiona o que está ao seu redor, precisa descobrir o mundo em que vive, necessita de diálogo, e de poder conversar com alguém que lhe ajude a entender esse processo que agora está enfrentando. Os pais poderiam ajudá-los nesse sentido, contudo, nem sempre os mesmos estão preparados, podendo até mesmo se sentirem perdidos nos questionamentos que os filhos os fazem. Na sala de aula, muitas vezes há as mesmas inseguranças e conflitos no tratamento entre professor e alunos. O relacionamento entre os pais e filhos, bem como entre professores e alunos, precisa, assim, ser abordado a partir da diversidade entre perspectivas e da escuta. Dessa forma, tratar desses temas na prática ou intervenção didática se revela importante.

O próximo seriado, também norte americano, *Todo Mundo odeia o Chris*, se passa em Nova York no distrito do Brooklyn, baseada na história de vida do ator e humorista Chris Rock. O primeiro episódio foi exibido em 2009 e a série contou com 4 temporadas, sendo 22 episódios cada. O personagem principal, Chris, interpretado por Tyler James, sofre

diariamente com a sociedade onde vive, juntamente com a pressão de ser o único negro em uma escola de brancos. Entretanto, apesar da temática dramática, o seriado consegue ser cômico por tratar de assuntos sérios como bullying e racismo de uma maneira cômica. O seriado foi sucesso nos Estados Unidos, a última temporada teve média de 1,7 milhão de telespectadores por episódio. No Brasil, o sucesso permanece, uma vez que até o presente momento, canais abertos de TV ainda apresentam reprises de *Todo Mundo odeia o Chris*. A trama possui a nota 7.4/10 atualmente no IMDb.

Os temas escolhidos para tratar com o seriado foram bullying e racismo. Conforme os dizeres de Fante (2005), o fenômeno bullying é hoje o principal inimigo a ser combatido nas escolas, principalmente por meio da cooperação. Sendo assim, a escola pode ajudar mostrando como acontece, trazendo para objeto de discussão. Foram usados dois trechos, com aproximadamente 4 minutos ao total. No primeiro trecho, aparece o Chris, jovem negro, indo para a escola de brancos, pois sua mãe considera que assim ele terá uma melhor educação. Porém, ao chegar à escola, conhece Caruso, o seu *bully* por boa parte da temporada, e já nesse primeiro encontro, Caruso zomba de seus sapatos e Chris tenta confrontá-lo, o que só piora a situação. O diretor da escola interfere no conflito entre os dois, falando bem dos sapatos de Chris para Caruso, mas, isso não agradou o *bully*, mostrando que a perseguição perduraria. No trecho seguinte, aparece o Chris apanhando do colega, e tentando fugir, o que somente acontece após longos minutos. Chris quase perde seu ônibus, dirigido por um branco.

O último seriado usado, *Dear White People*, é um seriado norte americano satírico, produzido pela Netflix, possuindo duas temporadas até o momento. A trama é baseada no filme também de nome *Dear White People*. Conforme Sanz (2017), o seriado mostra o cotidiano de jovens universitários em uma universidade de elite. Uma das alunas, Samantha White, em seu programa de rádio com o mesmo nome, critica as ações dos estudantes brancos da instituição, como por exemplo, na festa de Halloween em que os mesmos usaram o tema *Blackface*, prática vista como discriminatória. O seriado possui uma nota de 6,3/10 no IMDb. O trecho escolhido, com duração de 7 minutos, é o quinto episódio da primeira temporada e foi usado para refletir sobre racismo.

Neste trecho, o universitário Reggie aparece em uma festa com seus colegas, contudo, um colega branco mais próximo do estudante canta em voz alta a música que estava tocando naquele momento. Em uma determinada parte da música, aparece a palavra ofensiva “nigga”, que é também cantada pelo colega. Ao se sentir incomodado, o personagem em questão, fala

em tom tranquilo, para o colega não dizer a palavra e ainda questiona se ele se sentiria bem caso palavras pejorativas fossem ditas para se referir a um branco. O colega responde simplesmente que não ligaria. Reggie, por sua vez, diz que aí que mora a diferença, pois ele se incomoda, e não quer que a palavra “nigga” seja usada. O amigo diz que não é racista, que o convidou para festa em sua casa, mas que para Reggie, tudo é sobre escravidão.

Dado isso, Reggie se aproxima já com raiva do amigo e diz que agora sim o está chamando de racista. As pessoas da festa começam a observar a discussão, todos começam a conversar de forma exaltada e um jovem chama a polícia. Enquanto isso, o personagem culpa o colega que graças a ele ter dito “nigga”, as pessoas ficaram daquele jeito. O colega, por sua vez, diz que foram os amigos dele que causaram isso e outros problemas. Reggie então empurra seu colega, os dois iniciam uma briga, e a polícia chega neste momento pede a identidade do estudante e o mesmo hesita, então o policial aponta a arma para ele. Assim, Reggie entrega a carteira e o policial olha. Todos estavam olhando, a festa termina por ordem da polícia e o universitário vai embora extremamente chateado. Ao chegar em casa, ele chora.

Precisamos abordar o racismo mostrando o lado das vítimas, como elas se sentem e veem essa prática, que infelizmente, é tão recorrente em nossa sociedade. Além disso, a escola se torna um importante canal para que este tema seja (re)tratado, pois, conforme Souza (2016, p. 16), “a escola é um excelente lugar para lutar contra essa realidade, a criança ainda está construindo o seu caráter, sendo assim é possível derrubar o racismo da sua mente e levá-la a acreditar que é possível sim, viver em harmonia com todos os seres humanos, sem olhar para sua cor”.

Na próxima seção, apontamos alguns teóricos para discutirmos o material didático, importante item para trabalharmos o posicionamento crítico e responsável com os alunos. Também detalharemos a metodologia implementada para a criação da intervenção, por acreditar que esta parte estará melhor alocada nesta seção, ainda que já introduzindo aspectos importantes da metodologia da pesquisa propriamente dita.

Conforme procuramos mostrar, houve no decorrer da presente pesquisa, uma escolha muito cuidadosa do material didático utilizado nas aulas, para assim, tentarmos promover o reposicionamento dos alunos.

2.3.2 O Material Didático e o Processo de Criação

De forma simples, material didático pode ser compreendido como tudo aquilo que o docente utiliza em suas aulas. No topo da lista de materiais mais utilizados estão quadro e giz, além do livro didático aprovado pela escola. Sendo quadro e giz os materiais mais utilizados, deve ser questionado se não seria necessária uma mudança a fim de que houvesse uma adequação de tais instrumentos ao mundo contemporâneo, para que assim, as aulas se tornem mais coerentes (e interessantes?) com as exigências do mundo atual. Essa mudança pode ser feita por meio do uso e desenvolvimento de materiais que tenham um viés crítico.

Pennycook (2004), ao abordar sobre como a linguística aplicada crítica funciona no ensino de línguas, afirma ser importante focar nas preocupações do contexto imediato, sejam esses problemas de classe, raça ou gênero, e no modo como a pesquisa ou a pedagogia atuará sobre tais problemas. Os autores Rashidi e Safari (2011) defendem que as pedagogias críticas para o ensino de segunda língua estão interessadas em explorar o modo como as relações sociais e de poder estão estabelecidos na linguagem.

Seguindo princípios do ‘filtro afetivo’, proposto por Krashen, Tomlinson (1998), acredita que a maioria dos aprendizes perde oportunidade de aprendizagem da língua quando sentem ansiedade, ficam desconfortáveis e tensos. Desse modo, para o autor, o material didático pode ajudar os estudantes a se sentirem à vontade em vários sentidos. Um material escrito com muitos espaços em branco, em detrimento a um material que apresenta um amontoado de informação em uma mesma página, por exemplo, pode fazer com que o aluno se sinta mais à vontade ou confortável. Do mesmo modo, os aprendizes vão se sentir mais confortáveis com textos e ilustrações que eles possam associar com sua própria cultura, no lugar de um material que apresenta cultura de forma desinteressante ou distante.

Estudar inglês requer aprender também sobre a cultura dos falantes deste idioma, estabelecendo assim um paralelo entre a nossa cultura e a do outro. Para Ortiz (2000), a cultura não se globaliza, mas se torna mundial e “uma cultura mundializada não implica o aniquilamento das outras manifestações culturais, ela coabita e se alimenta delas” (p.27). Por meio de séries de TV, conhece-se a cultura do outro, por existirem situações diversas ou particulares daquele local. Contudo, é preciso ater-se para não existir uma homogeneização,

no qual exista uma identificação total com a cultura do outro e, a partir disso, negar totalmente a própria cultura.

Outro fator importante para a criação de um material didático proveitoso, segundo Tomlinson (1998) é a autenticidade. O material autêntico é vantajoso por conter situações vivenciadas por falantes nativos da língua, dessa maneira, por estar presente no uso real dos falantes, existem diversas estruturas gramaticais e não se limitam somente àquelas estudadas em sala de aula (TOMLINSON, 1998). Além disso, materiais autênticos possibilitam o contato do aprendiz com situações reais da língua. Portanto, os seriados de TV, objeto central desta pesquisa, contêm diálogos originais que podem conter *phrasal verbs*, tempos gramaticais, gírias, caracterizando o uso real do idioma.

Associando a pedagogia da pergunta juntamente com o material autêntico, isto é, trechos de seriados televisivos, o professor e o aluno podem assumir papéis que antes não lhes eram possíveis, porque talvez antes fossem desejadas respostas prontas, segundo demandado pelo professor. Por outro lado, por meio dos trechos dos seriados televisivos, o aluno será levado a questionar qual o seu papel no mundo à sua volta, sem a existência de respostas previamente prontas.

A partir disso, surge a necessidade de buscar materiais que sejam capazes de apresentar a língua estrangeira e de despertar o interesse e reflexão. Assim, ao começar seu aprendizado, é preciso que o professor ofereça e proponha novas possibilidades, materiais e informações e que assim o aluno possa construir conhecimentos sobre os aspectos sociais, ideológicos, que antes não foram vistos na sala de LI. Acreditamos ser significativo o uso de séries de TV do ponto de vista pedagógico, por ser um recurso de interesse na vida do aluno, tendo um enorme potencial como item didático e como maneira de existir o reposicionamento desejável.

2.3.3 Processo de Criação dos Materiais

Uma vez que discutimos sobre o material didático da intervenção, bem como sobre os trechos de seriados utilizados, apresentaremos, brevemente, aspectos ainda considerados no processo de elaboração desses materiais.

Depois da aplicação do questionário inicial, foram elaboradas cinco atividades estando de acordo com os objetivos da pesquisa. Para realizar as aplicações, foram usadas as aulas da professora participante. Na turma escolhida, existia uma aula nas terças-feiras e outra às quintas-feiras. A docente cedeu suas aulas para que fosse realizada a pesquisa. A criação dos materiais se deu da seguinte forma:

Durante os meses de janeiro e fevereiro de 2018 foram selecionados trechos de alguns seriados que colaborem com os documentos oficiais.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM) sugere “que o planejamento do curso para a aula de Línguas Estrangeiras tenha temas como ponto de partida. O desenvolvimento das habilidades deve, então, ser pensado a partir deles” (BRASIL, 2006, p. 111-112). Dessa forma, é necessário escolher temas que sejam relevantes, de cunho social, igualdade, diversidade, valores, conflitos, conforme o documento oficial aponta (BRASIL, 2006). Vale ressaltar que para Tilio (2014), língua estrangeira promove liberdade para utilizar praticamente qualquer tema, uma vez que sua preocupação é em praticar a língua, e não teorizar a mesma, diferenciando de outras matérias escolares em que o conteúdo pode delimitar a escolha do tema.

Além disso, também levamos em consideração que a intervenção também acompanhasse o que as OCEM propõem, fazendo um trabalho “que visa um letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116)

Depois que a professora informou o conteúdo a ser trabalhado, foi preciso adequar à parte linguística da atividade, pois, os trechos já estavam previamente selecionados.

Dito isso, as aulas da intervenção se deram da seguinte maneira: Primeiramente, os alunos assistiam ao trecho selecionado, depois discutiam o assunto da série, tendo como base a pedagogia da pergunta e problematização proposta por Faundez e Freire (1985). Logo após os estudantes faziam as atividades propostas nas quais existiam perguntas tanto sobre a discussão realizada quanto sobre o conteúdo linguístico estudado naquele momento com a Carol. (cf. apêndices). Por fim, os estudantes respondiam o questionário sobre a aula. (cf. apêndice). Ao final das cinco atividades aplicadas, foi solicitado aos alunos para criarem uma escrita sobre todas as aulas realizadas na intervenção.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos o percurso teórico-metodológico empreendido na pesquisa, descrevendo seu contexto e participantes, além dos procedimentos adotados para a geração do *corpus*, sendo ele composto, basicamente, por questionários e narrativas. Serão também apresentadas as categorias de análise identificadas ao longo da pesquisa, bem como os procedimentos analíticos.

O objetivo desta pesquisa é investigar o uso de seriados de televisão para o ensino de língua inglesa, bem como sua ação sobre as representações e o reposicionamento de alunos-problema em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, foi criada uma série de intervenções com cinco atividades de 50 minutos cada, em uma turma com alunos em situação de vulnerabilidade social e nomeados pelos professores e pela escola como alunos/turma problema.

Ao término de cada atividade, foi aplicado um questionário (APÊNDICE C) para que nos fosse possível compreender o modo como nossa abordagem era significada pelo aluno. Ao término de toda a intervenção, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma narrativa sobre a intervenção e sobre sua relação com a LI (Coleta Final).

Dito isso, esta proposta se configura como uma pesquisa em sala de aula, no campo da Linguística Aplicada. Sobre esse tipo de pesquisa, Galiazzi, Moraes e Ramos (2002) apresentam o questionamento como um princípio elementar da pesquisa em sala. Segundo os autores, para que algo possa ser melhorado é necessário “criticá-lo, questioná-lo, perceber seus defeitos e limitações” (GALIAZZI, MORAES e RAMOS, 2002, p.12). Os autores defendem que é este movimento que constitui a pesquisa em sala de aula. Vemos, assim, que “o questionar se aplica a tudo que constitui o ser, quer sejam conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos e modos de agir” (GALIAZZI, MORAES e RAMOS, 2002, p.12).

A visão problematizada ou questionamento que configura o cerne de nossa proposta foi feito com base na pedagogia da pergunta (FAUNDEZ e FREIRE, 1985), a qual estimula no sujeito o desenvolvimento de uma visão questionadora e crítica do mundo à sua volta.

A pesquisa foi, assim, desenvolvida nos moldes da pesquisa qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, a qualidade dos dados está diretamente ligada aos procedimentos que foram adotados para a coleta das informações (SELIGER e SHOHAMY, 1989).

A pesquisa é do tipo intervenção pedagógica, sendo interessante pelo seu caráter aplicado, uma vez que colabora na solução de problemas, em conformidade com Damiani et al. (2013). Segundo os autores, as pesquisas desse cunho,

(...) são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (DAMIANI, 2013, p. 58)

Visto que as interferências necessitam de um processo rigoroso entre planejamento, implementação e avaliação, os autores salientam a necessidade de uma divisão metodológica; isto é, o método da intervenção sistematicamente separado do método da avaliação ou análise.

O projeto de intervenção foi delimitado em conformidade com os requisitos exigidos pelas legislações vigentes para o ensino da língua inglesa. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de número 9394/96, Art. 35, inciso III o ensino deve objetivar “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Deste modo, o estudo e uso de uma língua passam a se constituir como prática social e dialógica, além dos fins meramente linguísticos e comunicativos, fazendo o que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.131), sugerem; “é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores”, atendo-se, na formação do cidadão.

Portanto, a intervenção foi ao encontro do que preconizam os documentos oficiais para o ensino de línguas no Brasil, defendendo a necessidade de uma abordagem crítica e formadora.

Discorreremos, a seguir, sobre a escolha da instituição participante.

3.1 Escolha da Escola e Turma

Para ser feita a escolha da escola, é preciso primeiramente, ter um professor que aceite participar da pesquisa. Segundo Telles (2002), as escolas geralmente não são receptivas às universidades, e consequentemente aos seus pesquisadores, dada relação de mão única e desigual muitas vezes traçada entre a universidade e a escola. Nesse sentido, metodologicamente, apoiamo-nos no projeto de extensão da UFMG denominado UNISALE Parceria Universidade-Escola, e coordenado pela professora doutora Valdeni da Silva Reis, para que encontrássemos um/a professor(a) e escola interessados em estabelecer parceria que, ao longo do trabalho, favoreceria a aplicação da intervenção para a presente pesquisa.

O projeto UNISALE em parceria com universidade e escola tem como propósito melhorias no ensino de língua inglesa em escolas regulares públicas. A universidade vai até as instituições propondo ações para as salas de aula. Assim, os professores participantes desse projeto, são mais receptivos à universidade, o que pode fomentar o desenvolvimento de pesquisas.

Uma docente participante desse projeto já tinha acenado o interesse em ser a parceira desta pesquisa. Contudo, devido à greve dos professores, que teve duração de aproximadamente dois meses, e greve dos caminhoneiros, com duração de dez dias, acontecidas no ano de 2018, a pesquisa sofreu alterações, impossibilitando a parceria. Foi preciso, então, procurar outra instituição que não tivesse aderido à paralisação dos professores.

Sendo assim, uma vez que a pesquisadora estava atuando em uma escola que possuía as características necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, isto é, localizada em área de vulnerabilidade e com turmas taxadas como ‘problema’, procuramos a colaboração da docente de língua inglesa do ensino médio, que, felizmente, aceitou participar do estudo. Uma vez participando da pesquisa, esperava-se que existisse uma parceria entre a pesquisadora e a docente. Em algumas aulas, a professora Carol participou, ajudando no bom funcionamento da aula, participando da discussão sobre o tema. Já em outras, esteve pouco presente, tendo que resolver outros assuntos referentes à escola.

A instituição em questão está localizada em uma cidade afastada, geograficamente classificada como região metropolitana de Belo Horizonte. Por se tratar de uma cidade pequena, há apenas duas escolas estaduais, responsáveis pela oferta do ensino fundamental II e médio. O município, segundo o trabalho realizado por Deschamps et al (2009) intitulado “Vulnerabilidade Socioambiental das Regiões Metropolitanas Brasileiras”, está enquadrado em uma combinação de alta vulnerabilidade social com alto risco ambiental” (DESCHAMPS, 2009).

De acordo com professores, alunos e secretárias de nosso contexto de investigação, a outra escola presente na cidade tem prioridade em receber os alunos de melhor renda da cidade. Segundo alguns alunos, “só os ricos” estudam lá. Dessa maneira, percebemos em campo que a cidade possui duas escolas estaduais, 1. Aquela dos alunos de maior poder aquisitivo ou melhor condição socioeconômica. 2. Aquela dos alunos de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social; a segunda é a que nos importa.

Percebemos, também, a existência de certa rivalidade entre uma instituição e outra. Segundo relato de professores da instituição participante de nossa pesquisa, uma é mais favorável às paralisações contra o governo, e a outra, não. Outro problema grave relatado é o fato de os alunos vistos como problemáticos na outra escola serem transferidos para a escola participante. Essa condição de receber estudantes enfeitados e excluídos da outra escola, como uma espécie de depósito para aquilo que não serve para eles, além de não ser bem-vinda/vista para a instituição participante, também produz efeitos de sentido que continuam a estigmatizar tais alunos como ‘problema’, ou causa perdida.

Uma vez que uma docente da instituição aceitou participar, foi feita uma conversa com a professora, e foi perguntado a ela qual turma ela possuía mais dificuldades para trabalhar. Segundo ela, uma turma de primeiro ano do ensino médio era a mais problemática. Optamos por chamá-la de Turma “Nunca me Sonharam” por serem muito semelhantes aos alunos retratados no documentário “Nunca me sonharam” dirigido por Rhoden, apresentado no capítulo 2. Em nossas observações durante o intervalo, constatamos que vários professores também relatavam dificuldades em trabalhar com a mesma turma. Soubemos, assim, quais deveriam ser os participantes de nossa pesquisa. Na próxima subseção, eles serão brevemente descritos.

3.2 Participantes

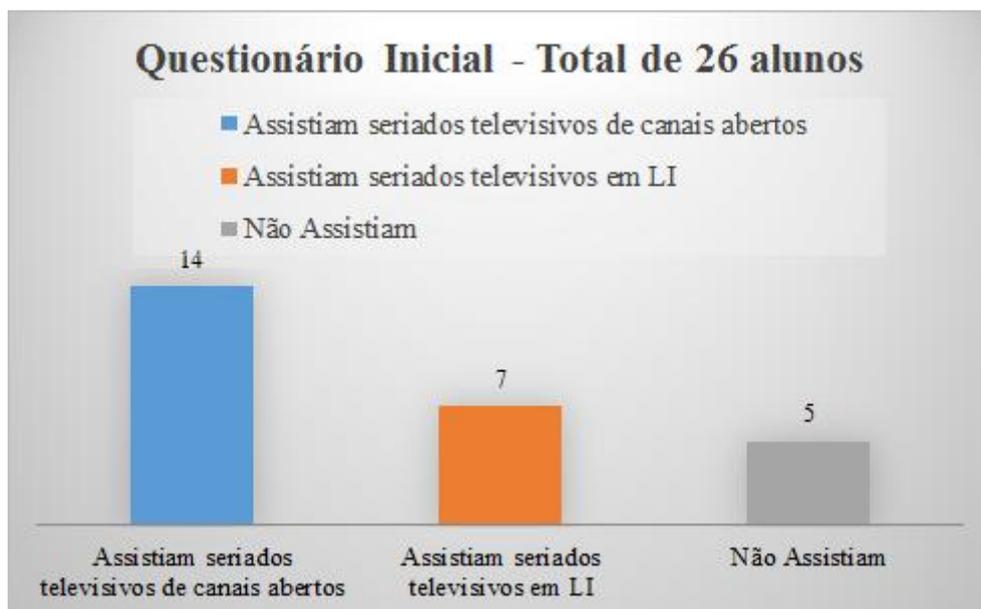
Os participantes da pesquisa foram os alunos de uma turma do ensino médio, doravante EM, com o nome fictício de Turma "Nunca me Sonharam", conforme descrito acima, buscamos selecionar uma escola que recebesse alunos em situação de vulnerabilidade social. Além disso, era preciso encontrar uma turma rotulada como “problemática”, por possuir alunos-problema.

A Turma "Nunca me Sonharam" é do primeiro ano do ensino médio e possui média de 26 alunos frequentes com idade entre 16 e 18 anos. Tais alunos são vistos por professores como problemáticos. Segundo a professora Carol, são alunos com problemas com drogas, e de famílias desestruturadas, encaixando-se nas categorias de vulnerabilidade social. (FERREIRA e MATURANO, 2002). Além disso, muitos destes alunos também trabalham para ajudar no sustento de casa.

Para tentar conhecer melhor a relação deles com os seriados televisivos, foi aplicado um questionário inicial (APÊNDICE A) que buscava saber se assistiam, quais, e a frequência.

Vejamos na figura abaixo com a esquematização das respostas do questionário inicial, em relação à seguinte pergunta aberta: “Quais seriados você assiste? ”

Figura 1: Respostas do questionário inicial



Fonte: Elaboração própria.

Dos 26 (vinte e seis) alunos que responderam, apenas 5 (cinco) disseram que não assistiam. Contudo, 14 afirmaram que assistem seriados, porém, ao dizer quais seriam, levaram em consideração os seriados brasileiros que passam na TV aberta ou *Sobrenatural* que também passa na TV aberta. Somente 7 (sete) alunos afirmaram assistir demais seriados, ou seja, os de língua inglesa.

Sendo assim, a informação que eles possuem em relação aos seriados é limitada ao que os canais gratuitos têm a exibir. Portanto, nossa escolha por seriados desconhecidos para a maioria dos estudantes, já foi vista como procedimento metodológico a fim de ampliar horizontes de nossos participantes.

No questionário inicial, também foi perguntado se os alunos gostariam de ter aulas de LI com seriados, a maioria, 20 (vinte alunos), responderam que sim; 5 (cinco) afirmaram que não e 1(um) aluno se manteve neutro. Mostrando assim, o desejo da maioria dos alunos por aulas diferentes das que eles possuem.

Partiremos para a descrição de como a geração de dados estava prevista, e do modo como foi de fato concebida.

3.3 Coleta de Dados

Inicialmente, no projeto definitivo desta pesquisa, a geração de dados estava prevista para os meses de maio, junho e julho. Durante todo o mês de maio, estava prevista a observação da turma. Porém, conforme já dito, a greve dos professores estaduais, com duração de aproximadamente dois meses e a dos caminhoneiros, com duração de dez dias, impossibilitaram o início dos trabalhos. Assim, a coleta de dados iniciou em meados de julho, finalizando no final de agosto de 2018, forçando alterações substanciais na proposta.

Começamos falando sobre a observação.

3.3.1 A Observação das Aulas

No projeto definitivo foi proposto uma observação de um mês para que a pesquisadora conseguisse aprender o modo como as relações são delimitadas naquele espaço entre os participantes. Concordamos com Reis (2011), ao afirmar que “a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (p. 11)

Por meio da observação, torna-se possível conhecer com mais propriedade os sujeitos participantes da pesquisa e assim, a intervenção pode alcançá-los de maneira mais efetiva. Porém, devido aos problemas citados acima, tivemos que reduzir o período de observação a apenas duas aulas de língua inglesa da turma participante. Nessas aulas, foi possível perceber o grau de engajamento dos estudantes durante a aula, bem como seu comportamento. Também pudemos perceber a maneira como o conteúdo era explicado e que tipo de materiais didáticos eram utilizados. Outro instrumento usado foram as notas de campo. Por meio delas, pudemos organizar a geração de dados e impressões acerca da formação de padrões e possibilidade de ações.

3.3.2 As Notas de Campo

Durante a observação, foram feitas notas de campo sobre o que estava acontecendo no momento da aula. Segundo Rees e Mello (2011, p. 43), as notas de campo “constituem-se em anotações feitas pelo etnógrafo acerca das observações de campo, das conversações, interpretações e sugestões que ocorrem no campo de pesquisa e que poderão ser usadas no futuro para complementar as informações oriundas de outras fontes. ” Por meio delas, pudemos analisar o desenvolvimento da atividade e definir o que poderia ser melhorado para a intervenção seguinte.

Na tabela a seguir, por exemplo, pode-se acompanhar o andamento da pesquisa, a partir da coleta inicial de dados, até a coleta da narrativa final.

Tabela 1: Sistematização das notas de campo

12/06	Aplicação do questionário inicial	
14/06	Observação	
19/06, 21/06, 26/06, 29/06	Greve dos professores estaduais	Os professores entraram em greve, pois o governo não estava efetuando pagamento aos servidores.
03/07	Primeira aplicação Série: One Day at Time Tema: Depressão	Professor do horário seguinte cedeu 15 minutos
05/07	Segunda aplicação Série: The Fosters Tema: Relacionamento entre mãe e filho / Namoro	Aqui eu já mudei para dar tempo, além de ter colocado questões em português.
10/07	Terceira aplicação Série: Riverdale Tema: Relacionamento entre pai e filho / Futuro	Atrasou.
12/07	Quarta aplicação Série: Everybody Hates Chris Tema: Bullying / Preconceito	A aula começou às 07:20. O horário seguinte era educação física, alguns alunos não responderam o questionário todo pois não deu tempo. 3 alunas ficaram na sala respondendo o questionário mesmo depois que a aula acabou.
17/07	Quinta aplicação Série: Dear White People Tema: Racismo	Houve uma comoção nos alunos.
18/07	Coleta final	Foi preciso pedir uma professora para ceder o horário. Afinal, eu já tinha utilizado as duas aulas semanais de língua inglesa previstas para a turma.

Fonte: Elaboração própria

3.3.3 Os Questionários

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado dois tipos de questionários. O questionário inicial, e o questionário que era aplicado após cada atividade proposta. Ao criar um questionário, é preciso que o pesquisador se atenha a alguns critérios para sua eficiência. Segundo Manzato e Santos (2012),

(...) para elaborar as perguntas de um questionário é indispensável levar em conta que o informante não poderá contar com explicações adicionais do pesquisador. Por este motivo, as perguntas devem ser muito claras e objetivas, para evitar interpretações errôneas, e não devem ser invasivas. (MANZATO e SANTOS, 2012, p.10-11)

O questionário inicial teve objetivo de identificar qual a relação dos estudantes com os seriados, se assistiam ou não, a quais assistiam, a frequência e a plataforma. Partia do pressuposto que com o aumento das plataformas de *streaming* e conseqüentemente aumento de público, os alunos fariam parte e assim, falariam quais seriados assistiam.

Uma vez ditos os nomes dos seriados, percebemos que o nome que mais aparecia, era do seriado *Sobrenatural*; contudo, não foram encontrados trechos com potenciais para serem trabalhados neste, segundo objetivos da pesquisa. Por meio deste questionário, também buscamos nos aproximar da opinião dos alunos sobre aulas com essa mídia, além de ver como os discentes viam o seu próprio comportamento na aula de língua inglesa.

Depois da realização de cada atividade, foram aplicados questionários para perceber se os alunos gostaram ou não, se tinha algo que precisaria melhorar, além de checar o entendimento sobre a aula. Neste questionário também tinha um local para os estudantes fazerem um comentário, para assim, percebermos mais este sujeito participante em seus possíveis reposicionamentos discursivo-subjetivos.

3.3.4 Coleta Final

Ao final da intervenção, os alunos fizeram uma narrativa⁷. Por meio das narrativas, os sujeitos podem dizer quem são, e como se constituem em sua comunidade e em sua aprendizagem. Segundo Oliveira e Paiva (2008) as narrativas são histórias sobre algum tema do qual o pesquisador encontrará informações para compreender determinados fenômenos e tais informações podem ser obtidas por meio de entrevistas, diários, gravação de narrativas orais, narrativas escritas além de notas de campo. No caso desta pesquisa, o fenômeno que buscamos entender com as narrativas são aspectos de posicionamento identitário e discursivo desses alunos.

Na solicitação da narrativa proposta aos estudantes, foi disponibilizado um espaço para eles escreverem. Partindo do pressuposto que não são todos os estudantes que gostam de escrever, como uma forma de garantir a visão deles, existiam também opções de múltipla escolha, para que os alunos pudessem escolher pontos com os quais mais se identificassem.

A análise das narrativas, via ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 2001), possibilitou-nos apreender a emersão de determinadas categorias. A seguir, descrevemos alguns princípios básicos das ressonâncias discursivas.

3.4 Ressonâncias Discursivas

A definição de ressonância-discursiva é dada por Serrani-Infante (2001), ao afirmar que, “decidimos que existe ressonâncias discursivas quando determinadas marcas linguísticas discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de um sentido dominante” (SERRANI-INFANTE, 2001, p. 40).

A autora nos apresenta quatro categorias de ressonâncias discursivas, que são desdobradas por Reis (2010, p.111) da seguinte forma:

1. Repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras;

⁷ A solicitação da narrativa possuía o seguinte: “Você escreverá uma narrativa sobre sua experiência com o ensino de inglês por meio de seriados. Inclua em sua história os temas: sua relação com o inglês; opinião sobre as aulas com os seriados; as aulas de inglês e minha vida e comportamento nas aulas de inglês antes das aulas com os seriados e depois”. (ver APÊNDICE D)

2. Repetição de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
3. Repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
4. Modos de enunciar presentes no discurso:
 - 4.1 Modo determinado e modo indeterminado de enunciar;
 - 4.2 Modo de definir por negações ou afirmações modalizadas ou categóricas;
 - 4.3 Modo de acréscimos contingentes através de incisivas e de glosas.

Para esta pesquisa, usaremos, portanto, as categorias de ressonâncias explicitadas acima, e que contribuirão para que apreendamos as representações de nossos participantes, indicando a (des)construção de imagens que os constituem como ‘aluno-problema’.

Serão analisados excertos que os alunos escreveram durante a coleta final. Nesta coleta, feita depois das cinco atividades, foi solicitado à turma participante que escrevessem uma narrativa sobre tais atividades, relação com o inglês, comportamento na sala de LI (Apêndice D).

Sigamos, finalmente, para a análise do *Corpus*.

4 A TURMA “NUNCA ME SONHARAM” (SE) DIZ

Por meio do que preconizam as ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 2001), nossa análise se delimitou primeiramente via análise das repetições de marcas linguísticas e discursivas presentes nas formas de dizer de nossos participantes.

Ao mesmo tempo, também lançamos nosso olhar para os “pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa” (PÊCHEUX, 1983, p. 313). Deste modo, também nos interessamos pelos equívocos ou furos presentes nos dizeres dos alunos.

Estimular o gosto pela língua inglesa em uma turma acostumada a ser taxados como desinteressados, não é uma tarefa simples de ser alcançada. Após a intervenção, no entanto, percebemos movimentos de aproximação entre o aluno e a LI. Vejamos a próxima subseção.

4.1 Enjeitando/Injetando a Língua Inglesa?

Nesta categoria, ressoam com muita frequência dizeres que transitam entre “gostar e não gostar” de LI, a partir da intervenção, configurando o movimento antes e depois. Vejamos, nesse sentido, os excertos abaixo:

(1) **Eu adorei todas as aulas de seriado** (...) aprendi muito sobre essas aulas, mudou minha vida e meu comportamento. Antes eu nem imaginava que teríamos aula de seriados, **gostei e queria mais aulas assim. Eu não gostava de aula de inglês, agora eu adoro.** (Raíssa)

(2) **Eu não gostava nem um pouco** de atividades, só fazia as que valiam ponto; na **minha opinião** eu gostei das aulas com seriados **pois eu gosto muito de seriado** e isso **fez com que eu gostasse de inglês** (Augusto)

(3) **Eu não gostava muito de Inglês porque era chato**, mas agora com as aulas com os seriados eu **estou gostando mais de estudar inglês** (..) **Eu não gostava de fazer atividade** e agora **estou gostando** (Matias)

Começamos por Raíssa e sua repetida escolha lexical do verbo “adorar” para designar o quanto gosta das aulas de seriados e de LI. O enunciador começa com “eu adorei”. O verbo adorar tem a seguinte definição, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa “ter grande amor por, idolatrar; gostar demais de” (BECHARA, 2011)

Além disso, a aluna prossegue afirmando “adorei todas as aulas de seriado”. O uso do pronome indefinido “todas” demonstra sua totalidade numérica, uma vez que está relacionada à quantidade de aulas dadas. Contudo, a aluna especifica que não foram todas as aulas de LI que ela adora, de modo genérico; mas sim as aulas de seriados. Interessante observar as escolhas lexicais, como o verbo “gostar” no passado ao dizer “eu não gostava” em contraponto com “adorar” em “agora eu adoro”. Se compararmos com os dizeres de Augusto e Matias em que ambos usam apenas “gostar”, pode ser que Raíssa tenha se identificado mais com as aulas de LI em relação a eles.

Para fortalecer essa ideia que os estudantes gostaram das aulas com seriados, trazemos algumas observações das notas de campo. Alguns minutos antes de ser realizada a aplicação da terceira atividade, a aluna Joana da Turma "Nunca me Sonharam" viu a pesquisadora na biblioteca e perguntou se ela iria na sala dela naquele dia. Depois que ela respondeu que sim, Joana se mostrou visualmente alegre e falou sorrindo com o bibliotecário “Ela leva série pra gente, aí dá uma atividade, depois outra, aí que eu faço mesmo”, finalizou rindo.

O fato de a estudante estar familiarizada com o método utilizado nas aulas com seriados, se mostrar feliz por existir uma terceira aplicação e ainda contar e se mostrar para as pessoas com essa atitude, aponta para uma boa relação com as aulas de intervenção e seu consequente gosto pelas aulas. Outro fato curioso, que aconteceu com essa mesma aluna, foi um pedido para a pesquisadora esperar ela entrar na sala para então a professora começar a aplicação. Na escola, os docentes chegam alguns minutos mais cedo para entrarem antes à sala de aula, então, os alunos esperaram, embaixo no pátio, os professores se dirigirem à sala, e só então os estudantes sobem para suas respectivas salas.

Neste dia, estava sendo feitos avisos no microfone aos alunos, os obrigando a subir para as aulas só depois. Enquanto os avisos eram dados, a pesquisadora e os docentes foram se dirigindo as suas respectivas salas. Joana ao ver a pesquisadora subindo, deu um grito chamando e dizendo “me espera! ”, com isso, ela foi repreendida por uma funcionária, e Joana disse à funcionária “Mas eu vou perder o seriado! ” e se dirigiu à pesquisadora “não

passa o seriado sem eu chegar!”.

Gostaríamos de destacar como o desejo de aprender se manifesta em Joana. “O melhor dos computadores interativos só pode ensinar aqueles que já estão preparados para aprender” (REVUZ, 1998, p.230). Não era somente os seriados em si que chamavam a atenção da estudante, provocando uma identificação com eles, mas sim o desejo de aprender e estar ali presente na sala de aula.

Sendo assim, esses fatos apontados, nos mostra que os alunos estavam vendo algo novo para eles, e que “nunca imaginava” ver seriados, uma mídia de entretenimento na aula LI deles, uma vez que estavam acostumados ao quadro, pincel e às vezes o livro, conforme mostrado no capítulo 3.

Já em 2 (dois) o enunciador Augusto se mostra como alguém que só vê valor nas atividades escolares se elas lhe proporcionarem pontuação, condicionando a ação de realizar as mesmas. Aqui podemos destacar que nem sempre o critério de dar pontuação como forma de avaliação de aprendizagem é o melhor caminho, exatamente por estabelecer o critério de obrigação na execução das atividades via simples e desproblematizada pontuação. A despeito do gosto ou interesse em cumprir a tarefa pelo simples fato de ser por ela envolvido. O caminho mais fácil, que é o da obrigação por meio da distribuição de ‘vistos’ ou de pontos, pode simplesmente reforçar posicionamentos e comportamentos, ao invés dos reposicionamentos e novas posturas, objetivados em nossa intervenção.

Notemos que ao proferir sentença, utilizando o pronome possessivo “minha”, seguido da palavra “opinião”, o enunciador se afasta dos demais alunos, enunciando em primeira pessoa, trazendo um caráter de avaliação particular e se apropriando de seu dizer, mas, ao mesmo tempo, ao fazer isso, se posiciona discursivamente, se responsabilizando.

O uso da conjunção coordenativa explicativa “pois”, que funciona como uma glosa explicativa, aponta para a reflexão/avaliação acerca dos possíveis caminhos para potencializar a aprendizagem dos alunos. Augusto analisa que gostou das aulas/atividades, antes ignoradas ou feitas por obrigação do ponto, devido ao seu gosto por seriados. Assim, a abordagem antes enfeitada, a partir da injeção de um conteúdo que agrada ao aluno (seriados), mostrando a ele novos caminhos. Dito de outro modo, nossa abordagem funcionou como ponto de identificação e possível porta aberta (REVUZ, 1998) para o estabelecimento da relação do aluno com a LI.

Vemos o enunciado do aluno, portanto, não como simples formulação, mas como indícios de posicionamento discursivo, deixando-se ver e, quem sabe, o caminho que o levará a reposicionamentos responsáveis. A continuidade de seus estudos a partir das séries, por exemplo.

As palavras “nem”, “pouco” e “muito”, usadas por Augusto em 2 (dois) “Eu não gostava nem um pouco” e “mais” no excerto 3 (três) em “eu estou gostando mais de estudar inglês” são classificadas como advérbios para a gramática normativa, sendo as duas últimas vistas como advérbio de intensidade. Ao enunciador dizer que “não gostava nem um pouco”, dando a ideia de negação dupla, uma vez que “nem” pode ser classificado como advérbio de negação.

Nos dizeres de Augusto em (2) “Eu não gostava nem um pouco de atividades só fazia as que valiam ponto; na minha opinião eu gostei das aulas com seriados pois eu gosto muito de seriado e isso fez com que eu gostasse de inglês”. Para analisar esses dizeres, podemos nos recorrer à denegação de Authier-Revuz (1990), em que o sujeito “dá lugar ao heterogêneo e, portanto, o reconhece, mas para melhor negar sua onipresença” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33). Outrossim, como uma característica da heterogeneidade constitutiva, o sujeito marca o lugar do outro, e assim tendo na ilusão que tem controle absoluto sobre o seu dizer.

Dessa forma, essa dupla negação “eu não gostava nem um pouco” pode ser uma tentativa de negar algo que para ele o atrapalha, como por exemplo, dizer que “não gosta “nem um pouco” de fazer atividade”, e acreditar nisso. Porém, existe o Outro que se revela nos dizeres de Augusto “isso fez com que gostasse de inglês”, sendo assim esse “gostar”, ao contrário do que ele acredita, já existia, de algum modo dentro dele; precisava, no entanto, de uma oportunidade de reposicionar-se.

O efeito de sentido que desliza pelo uso do advérbio “pouco”, é que Augusto, de fato, não gostava das atividades e como consequência, da LI. Contudo, identificamos o deslizamento dos sentidos do enunciado do aluno que, antes “não gostava nem um pouco”, para o movimento de gostar “muito (de seriado) ”; inferimos que o aluno experimenta o gosto também pelo inglês, transvestido da utilização dos seriados.

No excerto 3 (três), há o mesmo movimento temporal entre passado e presente, por meio do uso de alguns verbos no passado (era, gostava, etc.), em contraste com verbos no gerúndio, indicando não apenas presente, mas ação que se prolonga (estou gostando, etc.). O

que ressoa na formulação “estou gostando mais de estudar inglês”, é uma postura ativa do enunciador.

Ainda sobre uso no passado, importante destacar também os usos das palavras “antes”, e “agora”, que têm uma carga de marcação de tempo.

Hon (2009) em seu trabalho “Deslocamentos Identitários de Professores no Discurso sobre sua prática de Avaliação no processo de Educação Continuada” investiga professores do projeto Educação Continuada para Professores de Língua Estrangeira - EDUCONLE. A autora faz uma importante articulação em torno da existência das marcas de espaço temporais “antes” e “depois” na fala de seus enunciadorees. Segundo a autora,

(...) podemos depreender o uso, repetidas vezes, de marcas espaço/temporais que corroboram para o sentido predominante de (constatação, busca, promessa por) mudança. Escolhas lexicais como “pós” (“pós EDUCONLE”), “ainda”, “antes”, “depois”, “a partir daí”, “a partir de agora”, “agora”, “já” marcam, no discurso das enunciadorees, a demarcação de fronteiras e, assim, o mapeamento da diferença atribuída a sua prática por razão de sua inserção no curso de EC (“tem o antes e o depois”). (HON, 2009, p.142)

Os dizeres analisados por Hon (2009) apontam para o desejo da mudança via participação do projeto de formação continuada. No caso desta pesquisa, compreendemos a utilização de advérbios temporais, ou marcas espaço temporais, como “antes” e “agora” como semelhantes. Dito de outro modo, os estudantes determinam um tempo “antes” (antes das aulas com seriados) e “agora” (agora depois das com seriados) apontando a intervenção como marco ou elemento que determina a diferenciação para o seu gostar/não gostar das aulas ou atividades de LI.

Quando Matias afirma que “não gostava muito de Inglês porque era chato”, apreendemos, via materialidade linguística, que existia um gosto do aluno pela língua, porém não em demasia. O enunciador ainda determina uma razão para gostar pouco, dizendo que “era chato”. Contudo, ele não especifica o que não era do seu agrado no contato com a LI, isto é, atividades, aulas, etc. Temos, no entanto, o uso do adjetivo negativo, “chato” para caracterizar a asserção do aluno sobre a LI, mostrando assim sua representação da LI. Uma

das definições do adjetivo chato é, segundo o Dicionário Online de Português⁸, ser “desprovido de criatividade, originalidade, monótono.”

Segundo dizeres dos alunos nas observações das notas de campo, o material didático usado nas aulas, em sua maioria, era apenas quadro e pincel e às vezes o livro didático, e menos vezes ainda o uso do *datashow*. Sobre o livro didático, a professora Carol disse à pesquisadora que evitava o uso do material na Turma "Nunca me Sonharam", levando outras coisas, mas usava o livro na outra turma de mesmo ano escolar. Segundo ela, os alunos dessa turma não conseguiam acompanhar o livro didático conforme a outras.

Contudo, Carol também me confidenciou um desânimo em relação aos estudantes da turma pesquisada, alegando que eles possuem a mesma capacidade da outra turma, mas não fazem as atividades conforme a outra. Além disso, a docente também chamava atenção da pesquisadora para a diferença de comportamento da Turma "Nunca me Sonharam" e a outra de mesmo ano escolar. Por exemplo, em um momento de muita agitação na turma, a docente disse “See the difference?”; Pouco tempo depois, durante a mesma aula, a Carol disse “tá vendo como a turma é difícil!?”.

Sendo assim, talvez essa seja a razão dos estudantes pesquisados demonstrarem o comportamento que a docente reprovava; além de uma avaliação negativa deles em relação às suas aulas de LI. Há uma exclusão, e uma aparente preferência da professora pela outra turma, o que pode fazer os próprios alunos se sentirem desmotivados. O não tão simples fato da Turma "Nunca me Sonharam" não utilizar o livro, como a outra sala utiliza, gera efeitos de sentido desastrosos em relação ao comportamento, nomeação e posicionamento deste grupo.

Vale ressaltar que a instituição realizou uma segregação na divisão dos alunos por sala, uma vez que colocou os alunos considerados problema na Turma "Nunca me Sonharam", e os alunos com melhor comportamento e nota, na outra turma.

Esse comportamento de agitação / inquietude vistos de maneira negativa, pela docente responsável pela turma, também parece ser uma representação recorrente para os estudantes da Turma "Nunca me Sonharam", conforme discutiremos na subseção seguinte.

⁸ DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Significado de chato. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/chato/>>. Acesso em dez de 2018.

4.2 (In)Quietude

Nesta categoria, aparece um fato curioso nos dizeres dos estudantes. Observamos a emersão de representações do comportamento que é esperado, configurando o adjetivo ‘quieto’ como qualidade positiva de um aluno. Vejamos abaixo:

(4) As aulas com os seriados foi bem interessante e divertido, até os alunos ficaram quietos foi as únicas aulas de inglês que minha sala ficou quieta porque na verdade ninguém gosta da matéria de Inglês mas agora acho que todos estão passando a gostar das aulas (...) Antes das aulas com seriados eu era bem agitada andava na sala e não fazia nada porque eu não gostava mesmo, mas agora que tivemos algumas aulas com seriados passei a gostar (..) E com seriados também já estou mudando meu comportamento na sala. (Juliana)

(5) Antes eu ficava quieta, mas não prestava muita atenção, e com seriados eu prestava atenção nas séries. (Amanda)

Aqui retomamos a imagem do aluno ideal, perseguido ou injetado em muitas práticas pedagógicas, como sendo o aluno “estudioso, disciplinado, crítico, responsável, inteligente, pontual” (MAZZOTTI, 2006, p. 352). Se o aluno ideal é representado como disciplinado, então o aluno pode ser visto como um estudante quieto e que como consequência, não anda na sala, permanecendo em sua carteira.

Ser quieto pode vir como uma imposição da escola, fazendo com que o aluno tenha a visão que tal característica deve ser por ele realizada. Conforme Tanaka (2008, p.74) aponta, “a escola tradicional coloca a obrigação de prestar atenção ao professor (junto com “ficar quieto”) como um dos principais deveres do aluno. O bom aluno, quieto e atento, confundia-se com bom aprendiz. ” (TANAKA, 2008, p. 74)

Diante disso, essas qualidades de ficar quieto e atento, podem não ser exatamente o que esperamos dos alunos de LI em aulas problematizadas/problematizadoras. Pensando em

pacífico como sinônimo de quieto, é bem inviável que os alunos fiquem pacíficos, quando a proposta é exatamente provocar inquietude que os faça questionar condições e posições que lhes têm sido impostas ao longo de sua vida estudantil, atribuindo-lhe a posição de aluno-problema. Na perspectiva que defendemos, tal posição deve ser rejeitada pelo sujeito e não simplesmente incorporada em seus dizeres e ações. Desejamos sua inquietude nesse sentido e não que se aquietem em tal posição.

Na (des)problematização proposta por meio da pedagogia da pergunta (FREIRE, 1981; FAUNDEZ e FREIRE, 1985) as aulas instigam a participação dos alunos, sendo estes, portanto, ouvidos. O professor, por outro lado, precisa abandonar eventuais representações que o colocam como único detentor e transmissor do conhecimento, conforme preconizado pela educação bancária de Freire (1981), ficando com a posição, nada cômoda, de mediador.

Uma vez que os estudantes deixam ecoar sua voz no momento da aula, é natural que teremos um espaço mais barulhento, na medida em que muitos desejam ser ouvidos; sobretudo, caso este momento seja não regra, mas sim exceção entre as matérias estudadas.

O uso do adjetivo ‘quieto’ nos dizeres de Juliana nos remete, então, para a constituição de sua memória discursiva, que porta o dizer de que o bom aluno, ou aluno ideal, sabe se silenciar, comportar-se e se faz quieto; algo não comum em sua turma-problema (“foi as únicas aulas de inglês que minha sala ficou quieta”). A representação do contrário, ou seja, do aluno que não sabe ‘se comportar’, ser disciplinado é a imagem que predomina para representar o aluno-problema.

Defendemos, contudo, a necessidade de problematizar tal imagem que a tantos exclui, argumentando que os sentidos que se dão à deriva (ORLANDI, 1999), nem sempre estar quieto é sinal de proveito ou construção produtiva. Ficar quieto pode representar simplesmente um silenciamento que há muitos sufoca, exclui, rejeita. Nessa direção, no dizer de Amanda, no excerto cinco, vemos que a aluna ficava quieta, silenciada, mas não presente de fato nas ações e relações da sala de aula: “Antes eu ficava quieta, mas não prestava muita atenção”. Por outro lado, o sentido que desliza na fala de Juliana é que quieto pode também representar envolvimento, participação, trabalho: “As aulas com os seriados foi bem interessante e divertido, até os alunos ficaram quietos foi as únicas aulas de inglês que minha sala ficou quieta (...) mas agora acho que todos estão passando a gostar das aulas (...) Antes

(...) eu era bem agitada andava na sala e não fazia nada (...) mas agora (...) passei a gostar (...) E com seriados também já estou mudando meu comportamento na sala.”

Juliana começa com “as aulas com seriados foi bem interessante e divertido”, aqui chamaremos atenção para como ela escolhe enfatizar as aulas com seriados, por meio dos duplos adjetivos: interessante e divertido. Ela ainda destaca essa representação das aulas, por meio do advérbio de intensidade “bem”.

O uso da preposição ‘até’, faz com que ressoe algo da ordem da surpresa, do improvável, indicando o comportamento diferenciado de seus colegas de turma. Em seu dizer, percebemos que somente nessas aulas os alunos se sentiram interessados, envolvidos, significando pelo uso da palavra ‘quietos’. Juliana ainda explica o motivo dos alunos não ficarem quietos nas outras aulas por meio da escolha lexical “porque”, classificada como conjunção subordinativa causal, uma vez que as conjunções causais: são “quando iniciam oração que exprime a causa, o motivo, a razão do pensamento da oração principal” (BECHARA, 2009, p. 273). Dessa forma em “porque na verdade ninguém gosta da matéria de Inglês”, o enunciador explica que o fato dos alunos não ficarem quietos anteriormente é devido a não gostar da matéria.

Interessante que Juliana caracteriza inglês como uma matéria e não uma língua. Ana Maria Barcelos em seu trabalho “Narrativas, Crenças e Experiências de aprender Inglês” mostra que para uma das participantes de sua pesquisa, na escola pública, o inglês é “apenas mais uma matéria” (BARCELOS, 2006, p.156)

Sendo assim, esse não gostar, pode vir da ideia que ela tem de matéria curricular em que exista aula, atividade, correção e não há espaço para o aluno ter voz e não necessariamente não goste de inglês. Isso também pode ser reforçado pela glosa explicativa “na verdade”, em “na verdade ninguém gosta”. Uma vez que o sujeito se perde por tentar “esconder” o que se afirma através de explicações, determinando assim, uma glosa. (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Além disso, os antônimos “ninguém” e “todos” são usados para se resguardar, pois ao usá-los, ela se inclui em um grupo maior, que são todos os alunos de sua turma e assim, reforçando a ideia de totalidade. Contudo, ao usar esses antônimos, Juliana está, além de avaliando como observadora (“agora acho que todos estão passando a gostar das aulas”),

também se incluindo como parte deste grupo: “agora que tivemos algumas aulas com seriados, passei a gostar”.

Igualmente interessante é a formulação da aluna em torno de sua mudança de comportamento. Segundo Juliana, os seriados são os responsáveis por sua mudança de comportamento: “com seriados também já estou mudando meu comportamento na sala”. Via movimento de seus dizeres, o comportamento modificado tem a ver com o fato da aluna ser antes agitada, ficar andando em sala, não fazer as atividades propostas. Fazendo-nos alcançar o objetivo proposto, a partir do uso dos seriados, a aluna descobre novas formas de ser e de se ver nas relações da sala de aula e, quem sabe, no mundo, abandonando rótulos excludentes. A abordagem com os seriados, conforme ressoa nos dizeres dos alunos-participantes convoca os alunos a refletirem sobre comportamentos e relações, dando-lhes a oportunidade de construir novas formas de se constituir no mundo mudando, portanto, de comportamento e posição.

É importante ressaltar, no entanto, que o gerúndio indica mobilidade, mas não condição definitiva. Não nos cabe defender, deste modo, a certeza incontestável de mudança, uma vez que as representações continuam a se movimentar.

Vejamos agora a próxima categoria sobre as Coisas da Vida.

4.3 Que Coisa é essa? Coisas da Vida?

Em nosso *corpus*, os dizeres “coisas” ressoaram por muitas vezes. Sendo tal item lexical tão vago, mas ao mesmo tempo tão prenhe de significado, em nosso gesto de análise, apreendemos que essas coisas, são elementos da vida ou para a vida que se delineiam a partir da experiência da sala de aula de LI. Vejamos os excertos abaixo:

(6) Antes eu não gostava das aulas de Inglês e **não fazia MUITA coisa** na aula Hoje eu faço quase tudo, pois eu **agora estou gostando** porque a aula com seriados **esta mais interessante** e pra mim eu acho **que é mais fácil de aprender e é melhor pra aprender..(..) não me comportava muito bem, eu conversava muito e não fazia as coisas direito**, não prestava atenção. (Paula)

Ao afirmar que as aulas com seriados são mais fáceis e melhores para aprender, a aluna faz uma comparação com as aulas anteriores, ou seja, com as aulas da professora Carol. Ao dizer “que é mais fácil”, sugere que as outras aulas eram fáceis, mas não tanto quanto as do seriado.

Além disso, o enunciador sugere que para se aprender é necessário que seja fácil, pois, a partir de sua articulação, vemos que quanto mais fácil, mais rápida a aprendizagem. Ainda, o enunciador usa a locução adverbial de tempo, “agora”, mostrando a comparação ao dizer “agora estou gostando” em relação que nas aulas anteriores não estava.

Por usar “eu conversava muito” nos mostra novamente a questão do comportamento na aula de LI, mostrando que a representação de um bom comportamento em sala de aula é não conversar muito, uma vez que ela afirma que “não comportava muito bem”. O uso do advérbio “muito” é algo recorrente na fala de Paula, marcando assim, um destaque que parece ser importante para ela. Contudo, há uma mudança de comportamento, representado pelo uso do passado “comportava”, “conversava” e “fazia”.

(7) Antes eu **não fazia quase nada (...)** e **agora eu faço graças aos seriados eu entendo melhor sobre as coisas**, to gostando muito da aula **assim tá perfeito**” (Jéssica)⁹

(8) **Não gostava** de Inglês, mas depois que você começou a passar seriados ficou interessante, **aprendi algumas coisas** (Nicole)

(9) **Eu aprendi várias coisas com essas aulas** com os seriados e isso serve para mim fora da sala de aula. (Luan)

Nos excertos 6 (seis); 7 (sete); 8 (oito) e 9 (nove) apontam que a aula de seriado é vista como ideal, por meio de passagens tais como “mais fácil e melhor pra aprender”; “graças aos seriados entendo melhor sobre as coisas”; “ta perfeito”; “a aula ficou interessante” e “aprendi várias coisas com essas aulas”. Por meio do uso de elogios, podemos identificar uma espécie de abismo que abrange duas ideias opostas, sendo elas: aulas com e sem seriados.

⁹ Esse excerto foi coletado no “Questionário sobre a atividade”, sendo o único que não foi coletado via narrativa da “Coleta final”

É assim revelada a aparente preferência dos alunos por aulas com as séries, comparadas às aulas sem a mídia. É como se as aulas anteriores à intervenção não fossem interessantes e nem melhores para aprender. O próprio uso do advérbio “melhor”, que já possui uma carga de “mais alguma coisa; acima de algo” ajudando a corroborar essa interpretação.

No excerto 7 (sete) o enunciador apresenta um movimento em relação ao seu comportamento sobre as ações do aluno, em que é necessário, por exemplo, fazer as atividades. Jéssica diz que “antes eu não fazia quase nada” e depois nos diz “(..) agora eu faço”. Há o movimento de não fazer todas as atividades, uma vez que fazia “quase” nada, mas ainda assim, fazia para o movimento de “agora faço” sugerindo que se posiciona como alguém que faz todas as atividades. Ainda sobre Jessica, por usar a palavra “assim” em “to gostando muito da aula assim tá perfeito”, mostra novamente uma preferência para as aulas do modo de como estava acontecendo, e não do outro modo, sem as aulas com seriados.

Nicole, nos diz “não gostava de inglês”, a escolha pelo verbo no passado, nos informa que essa ação de “não gostar” não atua no nosso tempo presente, se não gostava, nos indica que agora ela gosta. No presente, ela considera inglês interessante.

Luan diz “Eu aprendi várias coisas”, tomando como dono de seu dizer por utilizar o pronome de primeira pessoa do singular “eu”. Diferentemente de Nicole que fala “aprendi algumas coisas”, que não cita o pronome. Luan pode também ao usar a primeira pessoa do singular por estar se distanciando dos demais, “eu aprendi”, como se dissesse “eu aprendi, não sei os demais colegas”.

Nos excertos acima há algo em comum em todos esses trechos, a palavra “coisas” como em “não fazia muitas coisas” no excerto (6); “entendo melhor sobre as coisas” em (7) sete; “aprendi algumas coisas” em (8) oito e “aprendi várias coisas” no excerto (9) nove.

Os estudantes optam pela palavra “coisa”, para talvez mostrar uma neutralidade em seu dizer, uma vez que poderia ser substituída por “atividades” se tornando “não fazia as atividades”, e não se reproduzindo como “não fazia muita coisa na aula”, conforme o excerto (6) seis nos diz. Importante destacar que os alunos sempre questionavam a pesquisadora se Carol leria o que escreveram nas narrativas. Sendo que estes estudantes podem sentir-se ameaçados ou com medo da Carol ler e se deparar com os mesmos dizendo “eu não fazia atividades”, sendo as tais pertencentes às aulas da docente. E dessa forma, puni-los de alguma maneira por não fazerem o que lhes é solicitado. Então, como uma forma de manterem-se

neutros, surge o uso da palavra generalizadora “coisas”. Afinal, conforme Guérios (1956) aponta “como há para as coisas, para os atos e fatos mais de uma expressão, existe, portanto, a possibilidade de substituir as palavras indecorosas por outras, neutras ou delicadas, suaves” (GUÉRIOS, 1956, p.31).

Os estudantes podem ter escolhido deixar sua narrativa mais neutra, se resguardando de possíveis punições, e assim, substituindo atividades por “coisas”. E ainda, podemos recorrer ao seguinte provérbio árabe "Nomear as coisas é possuí-las". Sendo assim, se o enunciador escolhe determinar o que são essas “coisas”, como por exemplo, especificando que são “atividades” seria necessário que arcar com as consequências de seu dizer, e neste caso, talvez evitando uma má impressão que a professora poderia ter do aluno.

Nos excertos “entendo melhor sobre as coisas” (7) sete; “aprendi algumas coisas” (8) oito e “aprendi várias coisas” no (9) nove acreditamos ser referentes às coisas da vida. Entendo que coisas da vida são, por exemplo, a rotina, em que temos ações; comportamento; deveres; conhecimentos; vivências. Assim, em (7) sete, (8) oito e especialmente em (9) nove quando Luan afirma: “Eu aprendi várias coisas com essas aulas com os seriados e isso serve para mim fora da sala de aula”, se reflete “em aprender várias coisas da vida com essas aulas.”.

Especialmente se este “aprendi várias coisas”, o enunciador estiver retomando os temas estudados com os alunos, sendo eles, depressão, racismo, bullying, relacionamento entre pais e mães. Sendo assim, o estudante Luan pode levar esses aprendizados para sua vida, uma vez que ele percebeu associação entre os conteúdos vistos em quatro paredes de sua sala de aula; mas, que por ser significativo, parece ser tocado nele de alguma forma.

Traremos agora outra visão sobre “coisas” dos excertos 6 (seis), 7 (sete), 8 (oito) e 9 (nove). No filme “Nenhum a Menos” (1999), dirigido por Zhang Yimou, uma menina de 13 (treze) anos, chamada Wei Minzhi, recebe a função de ser a professora substituta de uma turma de estudantes em uma comunidade rural muito pobre. Ela não queria ter tal responsabilidade por não ter nenhuma experiência com isso. O professor responsável tem apenas uma exigência, que é não perder nenhum aluno da turma, como recompensa para manter em sala todos os alunos, ele a daria um dinheiro extra.

O estudante Zhang Huike desaparece, e a nova professora não mede esforços para encontrá-lo. Quando finalmente consegue, pessoas por se sentirem cativados pela história da

menina e da comunidade deles, fazem doação de dinheiro para ajudá-los. Nos minutos finais, ao falar com uma repórter, o estudante afirma que ao terminar os estudos, ganhará muito dinheiro e então comprará muitos presentes como uma maneira de retribuir o carinho recebido por Mhinzi.

Então, a repórter pergunta ao menino o que ele irá comprar, e ele responde “muitas coisas boas”, logo depois ela pergunta: “Que coisas boas?” ele responde: “coisas bonitas”. Não satisfeita, a repórter ainda pergunta: “O que são coisas boas e bonitas?” o menino pensa por alguns segundos e depois diz: “flores”, e a repórter muda de assunto.

No filme, assim como nos excertos acima, “coisas” podem possuir múltiplos significados. Foucault (1972) nos afirma “as palavras estão tão deliberadamente ausentes quanto às próprias coisas” (FOUCAULT, 1972, p. 63-64). Sendo assim, o autor aponta para a falta que as coisas possuem, apontando para uma incompletude da língua, sendo difícil muitas vezes nomear o que se queria de fato dizer.

As representações desses alunos sobre ensino-aprendizagem de LI é que a aula precisa ser interessante, e precisa lhes dar condições melhores para aprender. Em 9 (nove), Luan diz que “Eu aprendi várias coisas com essas aulas com os seriados e isso serve para mim fora da sala de aula.” Cabe destacar que estes dizeres apontam para a realização do objetivo proposto para o presente estudo, uma vez que, por meio dos seriados, foram adquiridos conhecimentos, estes podendo ser usados fora dos muros da sala de aula, configurando assim, uma nova visão sobre o seu mundo ao redor e talvez alterando comportamentos de aluno-problema.

Partiremos para o próximo excerto:

(10) Sobre os temas tratados foi muito bom eu já pensava muito nessas coisas depois dessas aulas levei muito mais coisas pra minha vida, esses assuntos abordados são muito importantes estudar isso na aula de inglês aprendendo inglês ao mesmo tempo é muito legal cara! (...) (Vivian)

Vivian nos mostra que aprova os temas escolhidos para serem estudados na sala de aula “os temas tratados foi muito bom”. Na parte “eu já pensava muito nessas coisas depois dessas aulas, levei muito mais coisas pra minha vida”, a palavra “coisas” usada nesta

passagem sugere ser acerca dos temas abordados nas aulas, uma vez que utiliza “nessas” como uma maneira de retomar o que foi dito antes. Sendo assim, a aluna nos diz que já tinha o hábito de refletir sobre os assuntos tratados. Porém o contato com a nossa intervenção, essa reflexão aumentou a intensidade, marcados pelos advérbios de intensidade “muito” e “mais”. Ao levar essas “coisas pra minha vida”, ela demonstra ter tirado conhecimentos da sala de aula e os usado em sua vida, marcando assim a identificação com a LI. Esse movimento proposto pelo uso do verbo “levar”, na forma passada, aponta que ela já fez a ação proposta por ela, fez um movimento de um lugar para o outro, havendo assim um deslocamento do sujeito

A aluna continua: “esses assuntos abordados são muito importantes estudar isso na aula de inglês e aprendendo ao mesmo tempo é muito legal cara!”. Aqui, ela demonstra que a reflexão feita antes em “já pensava muito nessas coisas” vem para reforçar, pois ela vê que estudar os temas por ela já pensados, são relevantes. Ela ainda destaca com o advérbio de intensidade “muito”, por acreditar que realmente precisa discutir isso em sala de aula.

A utilização do ponto de exclamação, em “muito legal, cara! ”, sendo esse ponto também chamado de ponto da admiração, juntamente com o advérbio de intensidade “muito” colabora para uma grande admiração da aluna pelas aulas de seriado, por considerar a abordagem de temas relevantes e ainda trabalhar o ensino de LI.

Seguiremos, enfim, para a última categoria, sala de aula de LI e o mundo.

4.4 Sala de Aula e o Mundo

Nesta categoria, os dizeres que ressoam são em relação às atitudes que extrapolam as quatro paredes da sala de aula. Os alunos mostram que, por meio das aulas de seriados, viram conteúdos que eram possíveis de serem utilizados não só na sala de aula, mas em demais lugares que o estudante frequenta.

Vejamos primeiramente o excerto de Vivian:

(11) (..) **Sobre as aulas com seriados eu amei** porque sempre vi seriados legendados **aí passar isso nas aulas de inglês me deu um interesse muito grande pelas aulas de inglês, uma forma de ensino interessante demais, eu acho que essa ideia devia de continuar, esse projeto devia ir pra frente, voltar a mesmice de novo vai ser muito entediante.** (...) Fiquei triste por essa ser a última aula , **depois que esse projeto da (PESQUISADORA) começou tive muito mais interesse nos assuntos abordados, comecei a ver em casa o que ela deu.** Toda vez que olhava nos horários e **via que teria aula de inglês eu ficava tão animada porque pensava que ia ser mais um aprendizado diferente.** Vou sentir falta **dessa forma tão legal de inglês,** espero que essa pesquisa da (PESQUISADORA) vá pra frente **e novas pessoas conheçam essa experiência tão boa que tivemos dessas aulas!** (Vivian)

Vivian retrata em seus dizeres que amou as aulas com os seriados, “sobre as aulas com seriados eu amei”, a escolha do verbo amar, ao invés de, por exemplo, usar “gostar”. Tal escolha indica um carinho maior dela pelas aulas. A aluna demonstra um interesse maior nos seriados em “sempre vi seriados legendados aí passar isso nas aulas de inglês me deu um interesse muito grande pelas aulas de inglês, uma forma de ensino interessante demais”, desta maneira, o uso de algo que para ela é interessante nas aulas de LI, acarretou no interesse acentuado por ela, por meio do advérbio “muito”.

Assim, na visão dela, associando o gosto da mesma junto às aulas, deu-se “uma forma de ensino interessante demais”. Se ela está dizendo que a abordagem de ensino utilizada nesta

pesquisa tem a característica de ser interessante de maneira excessiva, demonstrada pelo advérbio, implica que a usada pela sua professora pode não ser interessante.

A passagem “eu acho que essa ideia devia de continuar, esse projeto devia ir pra frente”, salienta um desejo de continuar aprendendo LI, por querer que o projeto continue. O uso deôntico “deve” aponta para um desejo ou/de obrigação, pela continuidade da abordagem. A consequência do oposto para a aula seria o retorno a uma prática que aponta para o Efeito de Suspensão (REIS, 2011, 2016), que denuncia práticas fadadas à estagnação e repetição: “voltar a mesmice de novo vai ser muito entediante”. O dizer da aluna nos mostra a presença de uma insatisfação pelas aulas de LI de sua escola.

Vivian também se diz “triste por essa ser a última aula”, compactuando com o seu desejo de continuar aprendendo via metodologia da intervenção. A aluna ainda aponta que devido à intervenção adquiriu lampejos que vemos aqui como um momento rumo à autonomia e reposicionamento: “comecei a ver em casa o que ela deu. ”

Desta maneira, a aluna se identificou com os conteúdos vistos na intervenção, percebendo relação entre o que estava sendo estudado, problematizado na sala de LI, em sua casa, extrapolando os muros da escola. Assim, incentivando a estudante a ampliar horizontes, percebendo, deste modo uma nova representação não só sobre aulas de LI, mas o mundo em sua volta.

Vemos ainda, que a animação, excitação demonstradas pela aluna Vivian na passagem, “Toda vez que olhava nos horários e via que teria aula de inglês eu ficava tão animada porque pensava que ia ser mais um aprendizado diferente”, implica novamente a identificação, o prazer por estar estudando inglês e aprendendo conteúdos novos, diferentes da “mesmice” outrora criticada. “Vou sentir falta dessa forma tão legal de inglês, espero que essa pesquisa da (PESQUISADORA) vá pra frente e novas pessoas conheçam essa experiência tão boa que tivemos dessas aulas”.

Vivian finaliza seus dizeres, destacando, novamente, seu desejo pela continuidade do projeto, sinalizado pelas formulações “forma tão legal e “experiência tão boa”.

Observemos os dizeres de Juliana:

(12) (..) Eu acho que as aulas de seriados foi ótimo. Eu amei aprendi muito sobre racismo e bullying que **não devemos resolver tudo só com briga e na**

discussão precisamos ao menos tentar conversar. (Juliana)

Nos dizeres de Juliana em 12 (doze), a enunciativa se mostra como alguém que possivelmente considerava a briga e a discussão como uma possibilidade de resolução de conflitos. A sequência “não devemos resolver tudo só com briga” é uma não-coincidência interlocutiva (AUTHIER-REVUZ, 1998), pois implica que há um discurso em circulação indicando que “devemos resolver tudo brigando”. Ao utilizar o deontico “dever” na primeira pessoa do plural, o enunciador se inclui, mas também se refere a outros enunciadores, como por exemplo, os demais alunos de sua classe, ou pensando em um nível maior, remete-se às pessoas “problemáticas” à sua volta.

O verbo “precisar” funciona como um modalizador deontico (CERVONI, 1989) por apresentar uma carga de obrigação “precisamos ao menos tentar conversar”.

Juliana considera as aulas com os seriados de televisão como ótimas e que aprendeu conteúdos como racismo e bullying. O interessante é o movimento de sair da posição de resolver com briga e discussão para a posição de conversa.

A raiz de ter tal comportamento da briga pode vir do contexto que ela está inserida, da maneira como aprendeu em casa, se há agressão em seu núcleo familiar ou em outros núcleos dos quais ela participa, como o núcleo escolar. Contudo, como discutido acima, o núcleo familiar é primordial para o modo como o sujeito se portará na escola e em outros espaços sociais. Se há agressão nas relações familiares, é possível que tal violência seja também retratada no comportamento desses sujeitos em outros lugares (FERREIRA e MATURANO, 2002).

Juliana indica que precisa ao menos “tentar” conversar, expandindo seu repertório, antes simplesmente ancorado na briga ou discussão (*tudo só com briga*). Logo, há um aparente movimento em que ela sai da posição de “pessoa que briga, discute” e vai para a posição de pessoa que pelo menos tenta o caminho do diálogo, da conversa. Revelando, deste modo, um reposicionamento ou possibilidade de novo comportamento no mundo.

Vejam os seguintes dizeres sobre o comportamento dos alunos em sala de aula e além dela. Nesses excertos os sujeitos falam de como agem não só na sala de aula de língua inglesa, mas também fora dela.

(13) Eu gostei muito das aulas de seriados aprendi bastante com os seriados,

agora reflito bastante antes de fazer ou de falar coisas antes. **Eu antes brincava com colega e acho que magoava eles e agora não faço isso e também quando eles falam coisas que atinge os outros peço pra eles não fazerem isso (..)** (Fernando)

(14) (..) **comecei a refletir bem mais** do que antes” (Ana Laura)

(15) **Comecei a pensar bastante** sobre Bullying e racismo e **antes eu nem ligava** e nem pensava que era tão sério assim. (Juliana)

(16) Eu **nunca refleti** tanto com os seriados eu passei ver as coisas de outro jeito **eu me vi** naquele (...) The Fosters **ali eu me vi**. (Eliana)

Algo que ressoa nos dizeres, 13 (treze), 14 (catorze), (15) (quinze) e 16 (dezesesseis) é a questão da reflexão, como em “agora reflito bastante”; “comecei a refletir bem mais”; “comecei a pensar bastante” e “eu nunca refleti tanto”. Revuz (1998) nos mostra que a aprendizagem da língua passa pelo corpo. Além disso, para a pesquisadora, “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (REVUZ, 1998, p. 217). Sendo assim acreditamos que o refletir também entra nessa questão da modificação que acontece. A reflexão passa pelo corpo e também pode ser um movimento que o sujeito faz. O ato de refletir questionando seu ser e fazer, pode fazer com que o sujeito mude de posição.

Fernando no excerto 13 (treze) apresenta um comportamento que antes era visto, de forma desproblematizada (mas não inocente) como “brincadeira”; como algo aceitável e bem visto: “brincava com colega”. Após a intervenção, contudo, ele teve a oportunidade de se questionar os efeitos de tal “brincadeira” para seus colegas. Fernando se posiciona, assim, como alguém que repensa e redireciona seu comportamento: “acho que magoava eles e agora não faço isso”.

Contudo, essa “brincadeira”, pode configurar *Bullying*. Conforme Cavalcante (2004) nos aponta, “o nome dado a essas brincadeiras de mau gosto, disfarçadas por um duvidoso senso de humor, é bullying” (CAVALCANTE, 2004). Tendo tais “brincadeiras” o potencial de magoar o colega, conforme reflete o próprio Fernando, sabemos que temos aí certamente uma “brincadeira de mau-gosto”, ou como preferimos uma não brincadeira, mas possibilidade

de ofensa transvestida de brincadeira.

Ainda em 13 (treze), o enunciador se mostra preocupado com os outros alunos, ao sinalizar seu comportamento de pedir aos colegas que não prossigam com tal gesto: “e também quando eles falam coisas que atingem os outros peço pra eles não fazerem isso”. Isso nos permite concluir que houve durante a intervenção ações que afetaram a visão e o comportamento do aluno, a ponto de Fernando, além de não fazer mais, pedir aos outros alunos que também não mais fizessem tais ‘brincadeiras’.

Nos dizeres de Ana Laura e Juliana, são usados o verbo “comecei”, este possuindo uma ideia de iniciar algo. Começar a refletir ou questionar posições arraigadas, demanda uma ação de coragem dos alunos, uma vez que está desestabilizando algo instalado historicamente. Sendo assim, o começo precisa se dar de dentro para fora; isto é, algo precisa vir de dentro, alguma coisa precisa se mobilizar para, então, a pessoa ser tocada, estimulando assim a ação de começar.

Em “eu me vi” e a repetição “ali eu me vi” no excerto 16 (dezesesseis) aponta para uma identificação de Eliana com o trecho que ela conheceu de *The Fosters*. Lembrando que neste seriado foi apresentado um trecho sobre uma mãe que questionava.

Recorro aos dizeres de Coracini (2003, p.15), quando a autora nos mostra sobre identificações. A autora nos diz, que se identificar com algo ou alguém, pelo viés psicanalítico “parte do exterior em direção ao interior”. Com isso, fica no inconsciente os recalques, que segundo ela, “marcas indelévels que serão mais tarde acionadas por fatos, circunstâncias, objetos ou pessoas”.

Coracini (2003) nos continua afirmando que isso mostra que “a atração ou repulsa que sentimos por alguém ou por um dado objeto encontra seu fundamento em elementos constitutivos do inconsciente, lá depositados e jamais esquecidos”. E ainda, esse “eu me vi” se configura como “momentos que se podem flagrar pontos no discurso que remetem a identificações sempre inconscientes, introjetadas a partir do outro, mas que, por já estarem lá, provocam reações, atitudes de recusa ou de aproximação” (CORACINI, 2003, p. 15)

Dito isso, Eliana, ao se deparar com trecho do episódio que ela cita “*The fosters*”, busca na memória elementos que nunca foram esquecidos por ela, e pelo episódio, tais sentimentos vêm à tona. Vejamos agora o último excerto.

(17) Porque nessa escola que eu **estudo sempre eles começam um projeto e nunca vai pra frente**. As aulas com seriados **na minha aula foi muito bõo aprendi coisa que não tinha aprendido na vida ainda**. E ainda algumas aulas deram para ficar triste porque ainda existe pessoa que não gosta de gente negra. **Na minha opinião, acho que a aula até melhorou com as aulas de seriados (..) espero que continue**. (Nicolas)

No início dos dizeres de Nicolas, aparece “aula foi muito bõo”, mostrando assim, uma informalidade em sua escrita, talvez mostrando se sentir bem a vontade em escrever para a pesquisadora. Ele ainda nos mostra o desejo da continuação do projeto com os seriados: “espero que continue”. Esse desejo de continuação do projeto aponta conseqüentemente, para o desejo de aprender LI.

Ao dizer “aprendi coisa que não tinha aprendido na vida ainda” aponta para um empoderamento do aluno, uma vez que ele aprende algo completamente novo, explicitado em “aprendido na vida ainda”. Interessante notar que se pensarmos que em toda aula existem conteúdos, e costumeiramente há conteúdos novos, logo a novidade não deveria causar estranhamento. No entanto, não parece ser esse sentido de conteúdo escolar meramente novo, é algo mais, uma vez que o aluno opta por dizer “na vida” e não, por exemplo, “na escola”, apontando que a “coisa” que ele aprendeu, foi significativa para ele.

Quando o enunciador afirma “algumas aulas deu para ficar triste porque ainda existe pessoa que não gosta de gente negra”, aponta que ele acredita que não deveria ter pessoas que não gostam de pessoas negras, mas sim que deveriam gostar. Pois, conforme nos aponta Ducrot (1972) “muitas vezes temos a necessidade de, ao mesmo tempo, dizer certas coisas e de poder fazer como se não as tivéssemos dito; de dizê-las, mas de tal forma que possamos recusar a responsabilidade de tê-las dito (DUCROT, 1972, p. 13). Dessa maneira, o enunciador em 17 (dezessete) nos diz sem ter dito que as pessoas deveriam gostar de “gente negra”, conforme aponta ele.

O uso repetitivo de “ainda” aponta a ideia de - nos dias de hoje ou até o momento - nos mostra que não era algo esperado pelo falante.

A forma como o enunciador afirma sua opinião, “na minha opinião, acho” ao mesmo tempo ele se esquivava, uma vez que ao falar “na minha opinião”, ele diminui sua responsabilidade sobre o que ele diz. E ainda, ao encaixar “acho” logo depois dessa carga de emitir opiniões corrobora para essa diminuição, uma vez que o verbo achar carrega incerteza.

Em “acho que a aula até melhorou com as aulas de seriados”, pensamos ser curioso o uso de “aula” e “aulas de seriados”. Essa repetição parece ter sentidos diferentes um do outro. A “aula” que ele cita pode ser as aulas como um todo, ou seja, as aulas de todas as disciplinas. E o que diferencia “aula” e “aulas de seriados” é justamente a característica atribuída ao segundo grupo de palavras, “de seriados”.

O que percebemos com esses dizeres é a preferência dos estudantes pelas aulas ministradas pela pesquisadora, uma vez que disseram gostar bastante das aulas, existir mudança de comportamento, mobilização para refletir e poder associar as aulas de LI com sua vida fora dos muros da escola. Mais do que apenas usar seriados, esta pesquisa teve a tentativa de dar voz a quem por muito tempo foi silenciado.

CONCLUSÃO

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar o uso de seriados de televisão para o ensino de língua inglesa, bem como sua ação sobre as representações e o comportamento de alunos ‘problema’ em situação de vulnerabilidade social.

Sobre o aluno-problema, vimos que, historicamente, foram constituídas imagens deste aluno, sendo ele o estudante que muitos professores não gostariam de ter em suas aulas. Pensando que a presença de apenas um aluno problemático já atrapalha, uma turma dentro da qual estão alojados/rejeitados todos os alunos-problema, o trabalho se tornaria, assim, inviável, conforme percebemos nos dizeres circulantes na escola investigada. Conforme procuramos apontar ao longo deste trabalho, a condição de “problema” é, assim, determinada de forma histórica, e muitas escolas não têm conseguido lidar com essa condição.

O que se observa é que muitos professores de língua inglesa costumam “empurrar” esses alunos durante todo o ano letivo na esperança do próximo professor conseguir resolver tal problema; inclusive, administrando o conteúdo que seria de sua responsabilidade. Uma vez que os conteúdos e relações revelam-se sempre em suspensão (REIS, 2011; 2016), há a perpetuação da desigualdade e da nomeação que lhes constitui como ‘problema’.

Importante ressaltar que, por muitas vezes, alguns professores elaboram, via experiência, representações de receitas de sucesso e tentam aplicá-las em todos os anos em todas as suas turmas. Reconhecemos, no entanto, que as turmas não são iguais, ainda que sejam do mesmo ano escolar, e assim, as receitas resultam em insucesso. Tais “fórmulas” de ensino podem ter sido aprendidas em sua formação e ao longo de sua própria trajetória escolar (REIS, 2016).

Uma vez que partimos do pressuposto que estamos desproblematizando questões em torno do aluno-problema, vimos que é possível, a partir da intervenção proposta, perceber movimentos no modo de se posicionar dos alunos.

A escola lida com situações historicamente complicadas que, ao nosso ver, não a preparara para lidar com os “alunos-problema” de forma mais eficiente. Esta pesquisa se mostra relevante, podendo contribuir para o campo da Linguística Aplicada, por ser uma forma de olhar e compreender formas de lidar com este sujeito. A forma utilizada - ou seja, as aulas por meio de seriados e problematizadoras - provocaram identificações nos alunos e, com isso, revelou-se bem quista pelos alunos.

Para (des)problematizar representações em torno do ‘aluno-problema, optamos por criar uma intervenção a partir de conteúdos extraídos de seriados. Desejando que esta pesquisa sirva de inspiração para outros professores, além de nossa escolha por uma escrita que favorecesse detalhes da constituição da intervenção, também apontamos algumas de suas limitações.

A principal delas é que para criação do material é necessário ter tempo. O tempo pode ser um desafio, uma vez que os professores possuem uma carga horária muito extensa de trabalho. Afinal, é preciso encontrar os seriados e as cenas vistas como interessantes para assim propor momentos de reflexão. Além de pesquisar os seriados, é preciso pensar como encaixar os conteúdos linguísticos. Para tanto, é ainda necessário que o professor tenha a capacidade de questionar posições excludentes ou nomeações injustas, historicamente delimitadas e que, insistem, em turvar nosso olhar.

Outro desafio é o uso dos computadores, *datashow* e caixa de som. Muitas escolas possuem os três itens, que às vezes funcionam, contudo, é preciso reservar com antecedência, pois possuem poucos para a escola toda. Além desse problema, ainda tem o manuseio/reprodução desses itens, em especial do computador e *datashow*. É necessário trazer de casa o episódio pronto para ser visualizado, contudo, se o professor depender do computador da escola para a realização da aula pode ser que exista vários contratempos como programa para a reprodução do seriado e legenda. Este último também precisa de atenção, pois a legenda precisa estar com a mesma nomenclatura que o episódio, caso não esteja, e a legenda for peça chave para a aula, ela não poderá ser realizada.

Tais desafios podem desanimar o professor a ter como rotina em suas aulas o uso de seriados por não saber lidar com as circunstâncias citadas e demais que podem vir aparecer. Dessa forma, muitas vezes os professores optam pelo mais “fácil”, quadro e giz e às vezes o livro.

A intervenção realizada rendeu bons frutos nesse determinado contexto, e na turma participante. Não é o nosso foco afirmar que aula com seriados resolverá os problemas da educação, especialmente ao se tratar de alunos em situação de vulnerabilidade social. Nem tampouco, podemos afirmar que a intervenção é uma fórmula a ser replicada com todos os alunos, a fim de obter o mesmo resultado. O intuito da pesquisa é investigar possibilidade de alcançar bons frutos de alunos-problema e seu recorrente (re)posicionamento.

Ainda como objetivo específico, buscamos analisar as representações dos alunos acerca do ensino-aprendizagem da língua inglesa. Uma representação deles é que precisam ser “bons alunos” como aprendizes. Isso significaria fazer as atividades propostas e com o comportamento inerente a essa nomeação, tais como ficar quieto em sua carteira, não passear pela sala, e ouvir o professor. Também aparecem representações das aulas da professora, como sendo repetitivas e entediantes. As representações que ressoaram da intervenção foram positivas, mobilizando palavras como interessantes, divertidas e legais.

Em relação ao outro objetivo proposto, sendo ele investigar possíveis (re)posicionamentos discursivos/identitários a partir da abordagem de ensino, percebemos que por meio da intervenção com os seriados, visualizamos movimentos de reposicionamento dos alunos. Sabendo, no entanto, que as representações são múltiplas, desalinhadas e, às vezes, incoerentes, não podemos simplesmente afirmar que antes da aula com seriados o sujeito possui um comportamento, e representação, e depois da aula isso foi alterado. O que aconteceu foi que durante o período da pesquisa, foram essas as representações encontradas. Existiu uma ruptura de representações antigas por meio da intervenção; outras, esperamos, foram fomentadas. O reposicionamento apareceu nos excertos analisados, contudo não temos garantias de que o sujeito será capaz de manter as novas posições subjetivas. O estudo longitudinal poderia, nesse sentido, nos mostrar os desdobramentos da intervenção para o modo como esses sujeitos se posicionam.

O que nos cabe neste momento é, assim, afirmar que sujeito não é único e acabado para ser visto em sua totalidade somente pelo período de nossa intervenção. Enfatizamos, contudo, que as (novas) identificações e representações apreendidas ao longo da pesquisa, já nos apontam para a constituição de algo muito válido no âmbito da educação e da vida pessoal de nossos participantes.

Não podemos afirmar se os estudantes vão continuar aprendendo com a metodologia por nós empregada. Contudo, além de nossa observadora contumaz, a professora recebeu todo o material didático por nós elaborado. Do mesmo modo, ainda que, por algum motivo não exista a mobilização dela para realização de tal trabalho, nosso desejo é levar esse sujeito a se responsabilizar de alguma forma (REIS, 2013). O sujeito pode ser assim, convidado a “mudar de casa, sem se esquecer do velho endereço, que sempre nos convidará a fazer uma visita, ainda que não presentificada, ainda que em lembrança, ainda que em sonho. (REIS, 2013,

p.153). Deste modo, alunos e professora podem descobrir novos caminhos de ser e de se significar no mundo.

O aluno Matias, por exemplo, disse no excerto (3) três: “(...) estou gostando mais de estudar inglês”. Deste modo, nos dizeres deste aluno, nos leva a crer que ele vai continuar seus estudos de forma autônoma. A abordagem de ensino desta pesquisa pode ser a semente para que esse aluno se repositone e se responsabilize pela sua aprendizagem e uso de seriados. Pode ser o caminho, como aconteceu com a pesquisadora. Sabemos, portanto, que há muitos casos de pessoas que aprenderam a LI de forma autônoma, via seriados, música, aplicativos, etc.

Para encerrar, gostaríamos de atentar para a necessidade de sempre pensarmos que tipo de professores queremos ser. O trabalho do docente é muito mais feito fora da sala de aula, do que nela propriamente dito. Todo este trabalho dentro e fora da sala de aula, certamente refletirá nos alunos da mesma maneira. Os desafios dessa profissão são inúmeros, porém, não podemos deixar de ter em mente que tipo de formação queremos construir com nossos alunos, responsabilizando-nos por ela/por eles. Também gostaríamos de destacar a importância de sempre estudarmos e aprimorarmos nossos conhecimentos para dar sempre o melhor para os alunos, e não perdemos os ensinamentos de teóricos que valorizamos. A capacidade de desenvolver pesquisas em sala de aula representa, deste modo, grande contribuição para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da LI.

A fim de encerrar, e aqui, pedindo licença para usar a primeira pessoa, gostaria de retomar o meu percurso enquanto aluna de escola pública, do interior de MG, que por intermédio da escola em que eu estudava pude conhecer o campus da UFMG. Estando no campus, e admirada pela imensidão de possibilidades que esse lugar poderia me proporcionar, tive o enorme desejo de ser pertencente àquele lugar, visto como impossível para muitos de meus semelhantes, ouvindo dizeres como “nunca irá entrar lá, somente ricos”. Depois disso, não medi esforços para estudar Letras-Inglês “na federal”, estudar na “Melhor de Minas”. Não consegui ser aprovada na graduação da UFMG, mas consegui ser aprovada em outra federal, na UFVJM.

O desejo de ser aluna da “Melhor de Minas” se manteve em mim durante toda a graduação, me motivando a tentar a seleção para fazer o curso de mestrado nela. Passei, e hoje

estou finalizando minha dissertação. Por meio dos seriados de TV, eu me encantei, senti a língua mais próxima a mim, me identificando cada vez mais.

Se eu venci, gostaria muito que outros vencessem também. Sendo minha história o principal motivo para a realização da pesquisa, tentei fazer com que os alunos, nomeados erroneamente de “alunos-problema” pudessem, assim como eu, ver que a LI está disponível para ser usada e não tem cor, nem classe social que impeça tal aprendizado. Reposicionar-se é, enfim, preciso e possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMPARO, D. M, et al. A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, 2008.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. *Cadernos de estudos linguísticos*, 19. Campinas, IEL. 1990.
- AUTHIER-REVUZ, J et al. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf . Acesso em: 5 nov. 2018
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria De Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 12 de nov. 2018
- CAPES. Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: Acesso em: 05 de nov.2018
- CAVALCANTE, M. Como lidar com “brincadeiras” que machucam a alma. **Revista Nova Escola**, Dezembro de 2004, Ed. Abril. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/roteiro pedagogico/publicacao/2397_brincadeirasmachucam.pdf> Acesso 03. dez.2018
- CERVONI, J. **A enunciação**. Ática, 1989.
- CORACINI, M. J. A celebração do outro. In. CORACINI, M. J. F (org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Argos Ed. Unicamp, p. 197-221, 2003
- CORACINI, M. J.F. **Subjetividade e identidade do professor de português**. In. CORACINI, M. J. F (org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Argos Ed. Unicamp, p. 239-255, 2003
- DAMIANI, M, F. et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul/ago, 2013. Disponível em: Acesso em 02 de abr. de 2018.
- DESCHAMPS, M. V. et al. **Vulnerabilidade socioambiental nas regiões metropolitanas brasileiras**. Brasília, Relatório de atividades do Observatório das Metrôpoles. Convênio Ministério das Cidades/ Observatório das Metrôpoles/Fase/Ipardes, 2009
- DICIONÁRIO ON LINE DE PORTUGUÊS. **Significado de chato**. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/chato/>>. Acesso em 4 dez. 2018.
- DUCROT, O. **Princípios de semântica lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1972. 331p
- ESTRAQUE, M. **Suicídio de adolescentes avança, e casos recentes mobilizam escolas de SP**. 2018 Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/04/suicidio-de-adolescentes-avanca-e-casos-recentes-mobilizam-escolas-de-sp.shtml>> Acesso em 4 abril. 2018

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

FAUNDEZ, A.; FREIRE, P.. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

FERREIRA, M. C. T., E MARTURANO, E. M.. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica** p. 35-44, 2002

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Lisboa, Porto: Vozes, 1972.

FOUCAULT, M. “Polêmica, Política e Problematizações”, in **Ditos e Escritos V**. Org. Manoel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, M.C. **O aluno-problema**: forma social, ética e inclusão. São Paulo: Cortez, 2011

GALVÃO, D. P. Os nerds ganham poder e invadem a TV. **Revista Científica Eletrônica Intr@ciência**, Faculdade do Guarujá - UNIESP, São Paulo, p. 34 - 41, 2009

GOMES, M. A; PEREIRA, M. L.D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, p. 357-363, 2004.

GUÉRIOS, R. F. M.. **Tabus linguísticos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1956

HON, F. S. **Deslocamentos identitários de professores no discurso sobre sua prática de avaliação no processo de educação continuada**. 2009. 176f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

INEP. Censo Escolar 2017. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> . Acesso em: 08 jun. 2017.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, p.161- 168, 2009.

LOBATO, I, C. L; et al. **O texto literário aliado à tecnologia na sala de aula de língua inglesa em uma escola pública**: por uma proposta pós-método centrada no letramento crítico e na compreensão de inglês como língua internacional In: HIBARINO & NODARI (orgs) *Revista X*, vol.1, 2015.

LOCATELLI, A; MACUGLIA, U. As séries de TV como ferramenta pedagógica no ensino de Química. **Revista Thema**, v. 15, n. 4, p. 1294-1301, 2018.

MALTA, J. **Netflix e o streaming de vídeo se consolidaram em 2018**. 2018 Disponível em <<https://www.hojeemdia.com.br/almanaque/netflix-e-o-streaming-de-v%C3%ADdeo-se-consolidaram-em-2018-1.681224>> Acesso em 15 abril. 2018

MANZATO, A. J; SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. Disponível em:

<http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf>. 2012. Acesso em: 21 out 2018.

MARQUES, L dos S; ROZENFELD, C. C F. The usage of television series in german language teaching: linguistic, sociocultural, ideological and social-political aspects in Deutschland 83. **Pandaemonium Germanicum**, v. 21, n. 33, p. 64-86, 2018.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, 2009, p. 307-328. Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/3398/339829608015/>>. Acesso em 29.set, 2017

MAZZOTTI, A. J. O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 217, 2007.

MESSA, M. R. **A cultura desconectada: sitcoms e séries norte-americanas no contexto brasileiro**. UNIrevista, v. 1, n. 3, jul. 2006.

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

MOITA LOPES, L.P.. A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L; RAMOS, R **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C.; RAMOS, M.G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V.M. do R. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

NARCISO. A. **Por que as séries de TV estão tão na moda? Entenda a popularização**. Disponível em <<http://mixdeseries.com.br/precisamos-falar-sobre-popularizacao-das-series-de-tv-no-brasil/>>. 2018. Acesso 6 set. 2017

NENHUM A MENOS (Yí Ge Dou Bù Néng Shao). Direção: **Zhang Yimou**. China, 1999. 1 DVD. (100 min.)

NUNCA ME SONHARAM. Direção: Cacau Rhoden. **Maria Farinha Filmes**, 2017.

OLIVEIRA, L, C O estudo da modalidade no gênero série televisiva: Um auxílio ao ensino de Língua Estrangeira. IN: 25ª Jornada nacional do GELNE 2014. Natal, RN **Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE** Natal, RN EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, **O Estudo da modalidade no gênero série televisiva: Um auxílio ao ensino de língua estrangeira 2014** Disponível em <<http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/542.pdf>>

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura**. Brasiliense: São Paulo, 2000.

OTTAIANO, A, O; ROCHA J, M, P. Ensino de inglês como “LE” e contribuições pedagógicas de um glossário bilíngue de colocações. **Signótica**, Goiânia, v. 27 n. 2, p. 485-510, jul./dez. 2015

OVIDO, R. A. M.; CZERESNIA, D. **O conceito de vulnerabilidade e seu caráter biossocial**. Interface, Botucatu, v. 19, n. 53, p. 237-249, 2015. Disponível em: Acesso em: 13 nov. 2017.

PAIVA, V, L, M. O A língua inglesa no Brasil e no mundo. **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes, p. 9-29, 1996.

PAIVA, V, L, M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)**. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da

UFMG, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf>>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990

PEIXOTO, M. **Brasil está no 'top 3' de maiores mercados da Netflix**. 2018. Disponível em <<https://www.uai.com.br/app/noticia/series-e-tv/2018/03/22/noticias-series-e-tv,224182/brasil-esta-no-top-3-de-maiores-mercados-da-netflix.shtml>> Acesso em 5 set.2018

PENNYCOOK, A. 'Critical Applied Linguistics' in A. Davies and C. Elder (eds), **The Handbook of Applied Linguistics**, pp. 784-807, 2004.

RAJAGOPALAN, K. O Conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

RAMALHO M, R, V, dos S, **Teaching chunks of language: um trabalho com o seriado Gilmore Girls em aulas de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011

RAMOS, R, C, G (Org.). **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

RASHIDI, N.; SAFARI, F. **A Model for EFL Materials Development within the Framework of Critical Pedagogy (CP)**. English Language Teaching, v. 4, n. 2, p. 250 – 259, 2011. Disponível em <<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/10798>>. Acesso em 27 de set, 2017

REES, D. K; MELLO, H. A. B. de. A Investigação Etnográfica na Sala de Aula de Segunda Língua/ Língua Estrangeira. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, jun. 2011

REIS, V, da S. **O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo**. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007

REIS V, da S. Marcas de si e quebras de escrita do diário de aprendizagem de língua estrangeira. **Intersecções**, n. 1 ed 9, p. 134-155 mai. 2013

REIS, P. Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. **Cadernos do Conselho Científico para a avaliação de professores-2**. Lisboa: Ministério da Educação. 2011. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf. Acesso em 5 de set de 2018

REIS, V, da S. **O diário de aprendizagem de inglês como espaço para confissão**. Letras, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 355-378, 2014.

REIS, V, da S. **Recusas e deslocamentos subjetivos de duas professoras de inglês em contexto encarcerado**. Letras e Letras, v. 32, n.3, p. 80-104, 2016

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. **Língua**, p. 213-230, 1998.

ROCHA, M. T. L et al. Sugestão de abordagem para o ensino de ciências: o uso de um seriado de TV. **Revista Ciências & Ideias** ISSN: 2176-1477, v. 2, n. 1, 2010.

SCHMIEDECKE, W. G; PORTO, P. A. A história da ciência e a divulgação científica na TV: subsídios teóricos para uma abordagem crítica dessa aproximação no ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 3, p. 627-643, 2015.

- SELIGER, H. W; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press. "Chapter 8. Data and data collection procedures". 1989.
- SERRANI-INFANTE, S. Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, 2001.
- SOUZA, E, B. **Enfrentando o Racismo na escola**. Trabalho de conclusão de curso. (Especialização) Setor Litoral - Universidade Federal do Paraná. Itajaí, 2016
- SOUZA, J. I. R.; LEITE, B. S. Utilização das Séries de TV no Ensino de Química. **Revista Virtual de Química**, v.10, n.4, p749-766, 2018 2018.
- SÓL, V. S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção**. 2014. 217f. (Tese de doutorado). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- SÓL, V.S.A. O Uso de filmes e séries na sala de aula: Da operação "Tapa-Buracos" ao despertar do desejo de falar Inglês. In: OLIVEIRA, S, B; SÓL, V, S. A (Orgs). **Multiletramentos no Ensino de Inglês: Experiências da escola regular contemporânea**. Ouro Preto: Instituto Federal de Minas Gerais, p.17-42, 2016
- STUTZ, L; CRISTOVÃO, V, L, L. A Construção de uma Sequência Didática na Formação Docente Inicial de Língua Inglesa. In: **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Goiânia. 14/1, p. 569-589, jun. 2011
- TANAKA, P. J. Atenção: reflexão sobre tipologias, desenvolvimento e seus estados patológicos sob o olhar psicopedagógico. **Construção psicopedagógica**, v. 16, n. 13, p. 62-76, 2008.
- TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.
- TENÓRIO, T; DE MELO LEITE, R; TENÓRIO, A. Séries televisivas de investigação criminal e o ensino de ciências: Uma proposta educacional. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 13, n. 1, 2014.
- TÍLIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. **Revista brasileira de lingüística aplicada**. Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997- 1025, 2012.
- TÍLIO, R. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 20 out. 2018
- TIRADO, F., e GÁLVEZ, A. Positioning Theory and Discourse Analysis: Some Tools for Social Interaction Analysis. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, 8, Art. 31. 2007. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/248>. Acesso em 25 de maio 2017
- TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching**. Edited by Brian Tomlinson. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- UNESCO. **ICT competency standards for teachers**. 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>>. Acesso em: 20 de maio, 2016.
- VILLAR, M de S. (Ed.). **Dicionário Houaiss**. Org. Instituto Antônio Houaiss São Paulo: Moderna, 2011

APÊNDICES

Apêndice A - QUESTIONÁRIO INICIAL

Nome _____ Turma _____

Você costuma assistir seriados? Por quê?

Com que frequência assiste?

Onde costuma assistir seriados? Marque quantas opções forem necessárias.

() Netflix () Youtube () Canais de TV

() Outros. Quais _____

Quais seriados de TV assiste?

Você considera os seriados como uma maneira de aprender a língua inglesa? Por quê?

Você gostaria de ter aulas de língua inglesa com seriados? Por quê?

Como você age na aula de língua inglesa e no mundo?

Apêndice B

ATIVIDADE 1

Objetivos: Posicionar os alunos sobre depressão e racismo e treinar o uso de Simple Present

Warm up: What comes to your mind when you hear the word Depression ?

Seriado: One Day at Time	Temporada: 1ª	Episódio: 1
Partes: 9:28 – 11:12; 16:11-17:51		
SCENE: PENELOPE AND HER FRIEND		
<p>Penelope: Please tell me you're here to fix my sink. Schneider: Yeah, fine! P: Ooh, that's a cool hammer. S: Uh, careful. That's very expensive Damascus steel. P: Ah, so we've got two fancy tools up in here. P: No, come on. Come on! No. P: You know you're the only non-Latino I trust to fix stuff. P: Oh, is that racist? Oh, who cares, it's just us. S: Yeah, don't do that. S: I regretted it as soon as I said it. S: It's no problem. I can get that done by tonight. S: Maybe after dinner. What's your mom cookin'?' P: You've really been eating here a lot lately. S: Yeah, I like it, too. S: Can you believe it's only been 10 months since you moved in? S: I remember 'cause I got my five year sober chip and your mom baked me that cake. P: Oh, I remember, yeah. I'm sorry it was a rum cake. S: I enjoyed watching you guys eat it. S: Oh, by the way... looks like you accidentally threw these out. S: - I found 'em in the trash. P:- Hmm. Wonder how they got there. S: Hey... listen, you can tell me anything. S: There's a landlord-tenant confidentiality clause in your lease. P: No, there isn't. S: Okay, there's not, but I really wanna know what's going on! P: Fine. They're anti-depressants that Dr. Berkowitz thought I might need, but he doesn't know what he's talking about, so... S: Yeah, it sounds like he really cares about you. What a dick! P: I don't need them, and I have to get them out of here because if my mom finds 'em, it'll be, "Ay, <i>Dios mío</i>, she's a junkie like the Amy Winehouse." S: Yeah, so, I will, uh... I'll just get that washer and we'll get that thing fixed right up</p>		



SCENE: PENELOPE AND HER DOCTOR

Penelope: Mrs. Doyle is in exam room three and I swear to God, if that *vieja* calls me Maria one more time...

Doctor: Mrs. Doyle has Alzheimer's.

P: Oh, no, I'm so sorry.

D: Hey, I'm messin' with ya. She's just racist.

D: What's going on with you today? You're... you're all on edge.

P: I had to put my foot down with Elena about her *quinces*, and... I'm not sure if I did the right thing. She wouldn't talk to me all weekend.

D: Oh, don't worry. It gets better. Eventually they leave.

P: It's just all on me now.

D: Oh, yeah, every move you make is fraught with peril. Is this gonna be the one that scars them for life? And in my case, the answer was always yes.

P: Well, it's just a lot of pressure and sometimes...I don't know.

D: Did you ever take those...

P: No, no. I threw them right in the trash. It's fine! There's just a lot going on right now.

D: But it's more than that, right?

D: You were talking to me about nightmares...

P: I know what I said.

D: Look, if... if you had something wrong with your heart, and I gave you some medicine, you would take it.

D: So why wouldn't you do the same with this?

P: Yeah.

P: But to be fair, I probably wouldn't take that heart crap either.

P: I mean, as a nurse, I would totally recommend it, but as a Cuban, I suffer in silence.

D: A silent Cuban? Hey, I'd like to meet one of those.



1. After watching parts of this TV serie, answer the following questions:

a) Penelope says “Oh, is that racist? Oh, who cares, it's just us.” What do you think about it? Is it correct to be racist behind people’s backs?

b) Do you think Schneider is being nice by asking her about their feelings?

c) In your opinion why doesn’t Penelope want to take the medicines?

d) What kind of pressure is Penelope dealing with?

2. a) In our class, we are seeing how to use Simple Present. **Penelope loves her mom.**

And about you? Do you love your parents? Write a least 3 sentences

Example: I love my mom

b) Which things does your mom like to do? Write a least 3 sentences

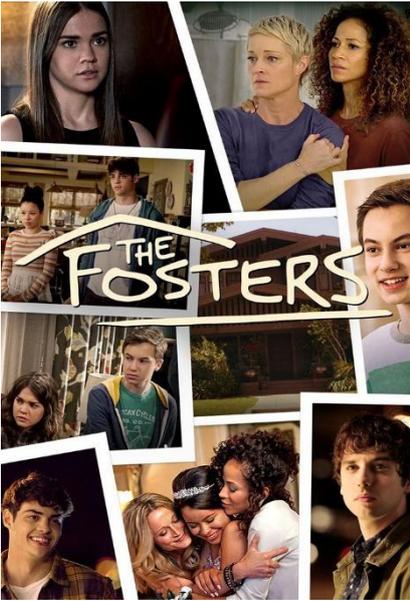
Example: She likes to read books.

Material do Professor

Plano de Aula – Atividade 1	
Tema	Depressão
Duração	50 min
Conteúdo	Simple Present – Forma afirmativa
Objetivos	Posicionar os alunos sobre o assunto “depressão” Treinar o uso de Simple Present
Recursos Necessários	Datashow; computador; quadro; pincel; atividade de discussão sobre o tema e simple present e dois trechos da Temporada 1 episódio 1, de “One Day at Time” (9:28 até 11:12) e (16:11 até 17:51)
Metodologia	
Warm up 7min	Perguntar aos alunos “ What comes to your mind when you hear depression?” Anotar no quadro as palavras / visões
Pre-Watching 3 min	Contextualização Dizer que irão assistir dois trechos legendados de um seriado que apresenta o tema trabalhado. Falar um pouco do seriado escolhido: sitcom, aborda assuntos difíceis com humor: Família cubana fora de seu país de origem
Watching 5min	Alunos assistem aos trechos
Pos-Watching 10min	Estimular uma discussão sobre o tema. Perguntar “Então, o que acharam do episódio?”; “Que temas vocês acham que abordaram?”; “Como é o comportamento da mãe?” “Teve algum comentário que te chamou atenção?” “ Se fosse você teria feito diferente?”
10min	Pedir para reunirem em grupos de até 4 pessoas e responderem as perguntas sobre o vídeo. Enquanto isso, a pesquisadora circulará pela sala para auxiliar os alunos.
10min	Conferir oralmente as respostas dos alunos visando se entenderam a proposta
10min	Pedir para responderem o questionário sobre a aula dada Agradecer os alunos

ATIVIDADE 2

Objetivo: Posicionar os alunos acerca dos problemas de relacionamento, tanto entre mãe e filho, quanto entre namorados

Seriado: The Fosters	Temporada: 2 ^a	Episódio: 8
Parte: 31:10 – 32:14		
<p>MOM: Hayley go home? SON- Yeah. MOM: Hey, uh, so listen, you didn't go to your team dinner? I wasn't eavesdropping. I was in the kitchen while you were having dinner. SON - I still got the award. MOM- And you didn't go because... SON: Hayley was really upset. I needed to stay with her. MOM: Mm-hmm. Sounds a little like you were being manipulated. But... just an observation. SON: Well, you can keep your observations to yourself. MOM: Excuse me? You don't have to get angry. SON: I am angry. I really like her. She's really great. I'm sorry she's not Emma. I know you loved Emma, but you don't have to like Hayley, you're not the one dating her. MOM: Ok. I just don't want to see you sacrificing things that are important to you in order to take care of a girl. SON: Well, I'm not. Ok? Are we done? MOM: Yes.</p>		

1. After watching parts of this TV serie, answer the following questions:

a) What do you think about the mom’s behavior? And about the son’s behavior?

b) Have you been in a relationship like that? Do you agree with the sun position? Explain.

c) In your opinion what things all relationship should it have?

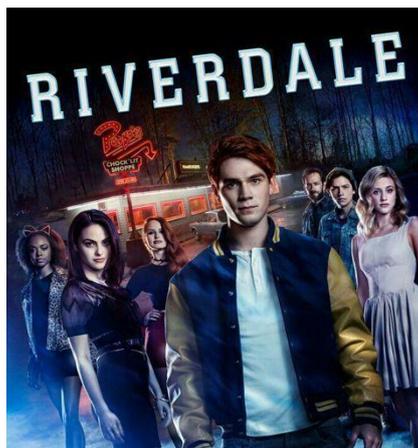
Material do Professor

Plano de Aula – Atividade 2	
Tema	Relacionamentos – Filho, mãe, namorados/namorados
Duração	50 min
Conteúdo	
Objetivos	Posicionar os alunos acerca dos problemas de relacionamento, tanto entre mãe e filho, quanto entre namorados
Recursos Necessários	Datashow; computador; quadro; pincel; atividade de discussão e um trecho da Temporada 2 episódio 8, de “The Fosters” (31:10-32:14)
Metodologia	
Warm up 7 min	Perguntar aos alunos “ What comes to your mind when you hear relationship?” Anotar no quadro as palavras / visões
Pre-Watching 3 min	Contextualização Dizer que irão assistir um trecho legendado de um seriado que apresenta o tema trabalhado. Falar um pouco do seriado escolhido: Drama, série sobre uma família que decide adotar 3 adolescentes.
Watching 2 min	Alunos assistem o trecho
Pos-Watching 10min	Estimular uma discussão sobre o tema. Perguntar “Então, o que acharam do episódio?”; “Como foi o comportamento da mãe? E do filho?” ; “ Esse relacionamento é parecido com os relacionamentos que temos no Brasil? De que forma?” ; “ A mãe do episódio tem a mesma preocupação que a sua tem? Por quê?
13min	Pedir para responderem as perguntas da atividade. Explicar cada questão. Enquanto isso, a pesquisadora circulará pela sala para auxiliar os alunos.
10min	Conferir oralmente as respostas dos alunos visando se entenderam a proposta
10min	Pedir para responderem o questionário sobre a aula dada Agradecer os alunos

ATIVIDADE 3

Objetivos: posicionar os alunos sobre relacionamento entre pai e filho e expectativa do futuro.
 Treinar Simple Present – Forma negativa e vocabulário

Seriado: Riverdale	Temporada: 1	Episódio: 1
Parte: 29:52 – 32:24		
<p>DAD: I, um... I got a call from your coach today. He's under the impression that you can't play varsity football because I'm making you work for me. Which is odd, because you made it seem like you couldn't work for me because you were playing football.</p> <p>DAD: So my first question is... Who are you lying to? Me or your coach?</p> <p>SON: Neither.</p> <p>SON: Both.</p> <p>SON: Dad... I want to study music, I want to write music.</p> <p>DAD: Football takes you to college. College takes you to business school. - Business school...</p> <p>SON: -Takes me back here. To work for you in Riverdale.</p> <p>DAD: Not for me, with me. And eventually for yourself, son.</p> <p>DAD: The company would be yours.</p> <p>SON: No disrespect, Dad, but I don't want it.</p> <p>DAD: Three months ago, you did. What happened?</p> <p>SON: I've changed. Everything's changed. This summer...</p> <p>DAD: This summer what? That's it? We don't talk anymore?</p> <p>SON: Dad.</p> <p>DAD: I would never force you to play football.</p> <p>DAD: I don't care if you play football. And you don't have to work with me or for me, ever again.</p> <p>DAD: But some advice, man-to-man? These decisions that you're making now, son, they have consequences.</p> <p>DAD: They go on to form who you are and who you'll become.</p> <p>Whatever you decide, be confident enough in it that you don't have to lie.</p>		



After watching an excerpt from an episode of *Riverdale* answer the following questions:

1- Underline the option that completes each statement according to the episode.

- a) Archie **plays football** / **doesn't play basketball**.
- b) Archie **lies** / **doesn't lie** to his father and to his coach
- c) Archie was playing **piano** / **guitar** when his father shows up.
- d) Archie **doesn't want** / **wants** to work with his dad

2 – The boy mentions some actions that he does. Fill the blanks with these actions from the box

play football	work	write music	play guitar
---------------	------	-------------	-------------



3 – Do you think that our parents choice influences our choices? Why?

4 – Archie doesn't work with his dad. And about you? What things don't you want to do?

Write at least two sentences. Example: **I don't want to work in a Hospital**

Material do Professor

Plano de Aula – Atividade 3	
Tema	Relacionamentos – Filho e pai; futuro
Duração	50 min
Conteúdo	Simple Present forma negativa
Objetivos	Posicionar os alunos sobre relacionamento entre pai e filho e expectativa do futuro Treinar a forma negativa de Simple present.
Recursos Necessários	Datashow; computador; quadro; pincel; atividade de discussão e sobre simple present; trecho da Temporada 1, episódio 1, de “Riverdale” (29:52 – 32:24)
Metodologia	
Warm up 7 min	Perguntar aos alunos “What comes to your mind when you hear parents?” How about future, plans? Anotar no quadro as palavras / visões
Pre-Watching 3 min	Contextualização Dizer que irão assistir um trecho legendado de um seriado que apresenta o tema trabalhado. Falar um pouco do seriado escolhido: Drama, série sobre um grupo de adolescentes e o foco é descobrir o autor de um crime
Watching 2 min	Alunos assistem ao trecho
Pos-Watching 10min	Estimular uma discussão sobre o tema. Perguntar : “Como é a sua relação com seus pais? “ Como eles veem seu futuro?”; “ O pai do episódio é igual ao seu ? “Você é contra o que seu pai quer para você?” “Por que você acha que o pai agiu assim? E o filho?”
18 min	Pedir para responderem as perguntas da atividade. Explicar cada questão. Enquanto isso, a pesquisadora circulará pela sala para auxiliar os alunos.
5 min	Conferir oralmente as respostas dos alunos visando se entenderam a proposta
10min	Pedir para responderem o questionário sobre a aula dada Agradecer os alunos

ATIVIDADE 4

Objetivos: Posicionar os alunos sobre bullying e treinar o verbo modal Can e Can't

Seriado: Everybody Hates Chris	Temporada: 1	Episódio: 1
Parte: 8:10 – 10:07 ; 11:57-13:30		

FIRST SCENE

My mother thought going to a white school meant I would get a better education and I would be safer.

Wrong!

That's Joey Caruso.

A little thug with a big chip on his shoulder.

You know I manage to avoid him before I wore these shoes.

Nice shoes, Bojangles. Bojangles?

That's not what your mother call me when I was tap dancing with her draws last night.

I know you think I'm crazy.

But if I let him get away with that, he'd be doing it all year.

Now I couldn't beat him, but I thought maybe I could outblack him.

- What?

- Did I stutter?

You know who I am?

You step on my shoe again and I'm gonna tell you who I am.

I don't play that.

I'm from Bedstyle, boy.

I bring half a marcy up in here.

I will beat your butt so bad.

You're gonna need crutches in your sleep.

Hey, this might work.

You know what else I'm gonna do?

What's your name?

Chris.

I'm Dr. Raymond your new principle.

Now get off my feet.

That's funny?

That's not funny.

What's your name, son?

Caruso.

Fix yourself up next time you come to my school.

See those shoes?

They say something.

They say I'm a student, I want to learn.

I want more of that.

And less of this.

Don't bump into me again.

Even though Caruso was messing with me, getting embarrassed made him even madder.

So you know what's coming next...

This isn't over, nigger!

He got away with calling me nigger that day.

The later in life he said it at a DMX concert and almost got stomped to death.

You're really from "Bedstye do or die"? Yeah

Second Scene

After school, I had a plan.

This is crazy!

Man, it's a school fight.

School fights only last a minute
because somebody always comes and breaks
them up.

All I have to do is get in the first punch.

Somebody will stop it.

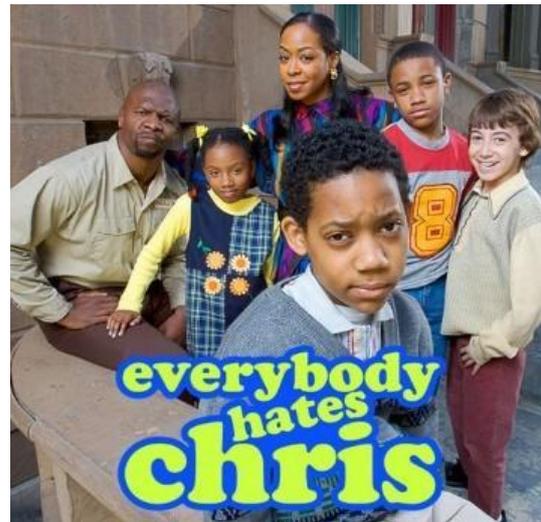
Fight! Fight! Fight! Fight! Fight!

What are you waiting for...

Cornbread!

This should be over any minute!

Somebody's gonna stop this!



After watching this episode, answer the following questions:

1 - O que você acha que poderia ser feito para ajudar o Chris?

2 – Se você tivesse no lugar de Chis, faria diferente? Como?

3 - Chris and Caruso fight at School.” But students **can’t** fight in the playground.

O verbo modal Can pode ser usado com o sentido de habilidade, proibição, permissão e possibilidade. Leia as frases abaixo e associe a segunda coluna com a primeira.

1. Students can't use their phones in school	<input type="checkbox"/> Possibility
2. Students can study in the library	<input type="checkbox"/> Ability
3. Students can read very well	<input type="checkbox"/> Permission
4. Chris can miss the Bus.	<input type="checkbox"/> Prohibition

4 - Na escola de Chris existem algumas proibições, e na nossa também. **Desembaralhe a frase abaixo** e veja uma das proibições de nossa escola:

PASSWORD / TELL / CAN'T / TEACHERS / WIFI / THE

Material do Professor

Plano de Aula – Atividade 4	
Tema	Bullying
Duração	50 min
Conteúdo	Can e Can't
Objetivos	Posicionar os alunos sobre bullying Treinar a forma afirmativa e negativa do verbo modal Can
Recursos Necessários	Datashow; computador; quadro; pincel; atividade de discussão e sobre can, can't; trechos da Temporada 1, episódio 1, de "Everybody Hates Chris" (8:10 – 10:07) e (11:57 – 13:30)
Metodologia	
Warm up 7 min	Perguntar aos alunos "What comes to your mind when you hear bullying?" Anotar no quadro as palavras / visões
Pre-Watching 3 min	Contextualização Dizer que irão assistir um trecho legendado de um seriado que apresenta o tema trabalhado. Falar um pouco do seriado escolhido: comédia, série sobre a vida de Chris Rock quando adolescente.
Watching 4 min	Alunos assistem aos trechos
Pos-Watching 10min	Estimular uma discussão sobre o tema. Perguntar "O que aconteceu no episódio?" "Você acredita que há outras pessoas que passam por isso?" "Se fosse com você, teria feito diferente?" Como?" "O que você pensa sobre quem pratica bullying? E quem recebe?"
16 min	Pedir para responderem as perguntas da atividade. Explicar cada questão. Enquanto isso, a pesquisadora circulará pela sala para auxiliar os alunos.
5 min	Conferir oralmente as respostas dos alunos visando se entenderam a proposta
10min	Pedir para responderem o questionário sobre a aula dada Agradecer os alunos

ATIVIDADE 5

Objetivos: posicionar os alunos sobre racismo e treinar o Simple Present na forma negativa e interrogativa

Seriado: Dear White People	Temporada: 1	Episode: 5
Parte: (18:14- 24:54)		
<p>REGGIE- Hey... - Man, don't say that. FRIEND - What? You know I don't really use that word. REGGIE: Yeah, man, I know, but, uh...I just really heard you say it, though. JOELLE And now he won't anymore. We all learned something today. FRIEND: Wait, so it's bad if I'm just repeating what's in the song? SOMEONE:- Dude, seriously? FRIEND- No, I know. I'm sorry. But it's not like I'm a racist. REGGIE: Never said you were a racist. Just don't say "nigga." Like, you didn't have to say it just then. FRIEND: I guess it just felt kind of weird to censor myself. REGGIE:It felt kind of weird to hear you say it. I mean, how would you feel if I started rapping to songs, you know, that say "honky" and "cracker"? FRIEND: I wouldn't care at all. REGGIE:Exactly, that's the difference. The fact that you don't care and I do. Like... you get it? (...) POLICEMAN: Are you a student here? REGGIE:- What? - We've had some complaints. - Are you a student here? REGGIE:- Yeah, my tuition pays your salary. ADDISON: - He's a student here. FRIEND: We just got into a little tiff. That's all. This is my house. POLICEMAN: I'm gonna need to see your ID. REGGIE:- Why you need to see my ID? POLICEMAN: Son, I said ID. REGGIE:- I'm not your son. JOELLE- Reggie, do what he says. - Officer, he's a student... POLICEMAN- I'm not talking to you. REGGIE:Fuck these pigs, man. POLICEMAN- I said show me some ID! WOMAN: - Yo, he's a student! ADDISON: - He's a student here. Why the f- do you guys have guns? POLICEMAN: - Did I stutter? Show me some ID! REGGIE:-Okay. I'm going in my wallet. POLICEMAN: - Okay. If you'd shown me that when I asked, we could have avoided all that. Okay, party's over. If you don't live here, go home. SOMEONE: Come on. It's crazy. POLICEMAN: Okay, party's over. If you don't live here, go home.</p>		



1. Depois de assistir ao trecho do episódio, responda as perguntas:

a) Por que você acha que Reggie não gostou do amigo chamá-lo de “preto”?

b) O fato do amigo deixar Reggie aproveitar a festa na casa dele o dá permissão para ofender Reggie?

c) Por que o policial só pediu o documento de Reggie?

d) O que poderia ter feito para evitar a discussão de Reggie e amigo?

2. A frase que Reggie disse para seu amigo que pode ter começado a discussão foi “**Don’t say that.**” Nessa frase foi usado Simple Present na forma negativa. Desembaralhe as frases abaixo de modo que fiquem escritas corretamente:

A) DON’T / HEY, / USE/ THAT / WORD

B) BRAZIL / LIVE/ IN / DOESN’T / REGGIE

C) RACISM / JOELLE / LIKE / DOESN’T /

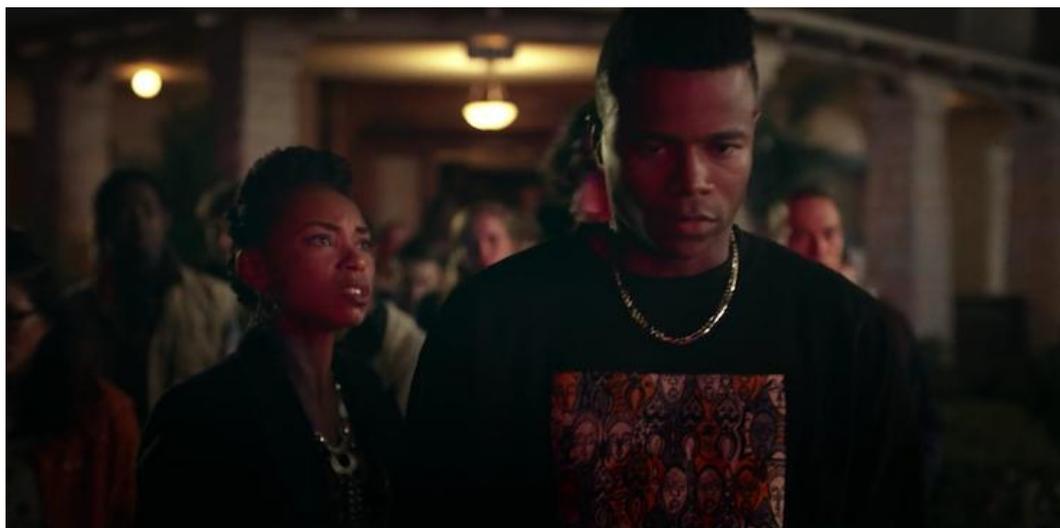
D) DON’T / REGGIE / CRY

3. No final do episódio, Reggie chorou? Responda as questões abaixo:

a) Does Reggie cry? _____

b) Does Joelle like prejudice? _____

c) Does Reggie live in Brazil? _____



Material do Professor

Plano de Aula – Atividade 5	
Tema	Racismo
Duração	50 min
Conteúdo	Simple presente
Objetivos	Posicionar os alunos sobre Racismo Treinar a forma interrogativa e negativa de Simple Present
Recursos Necessários	Datashow; computador; quadro; pincel; atividade de discussão e sobre simple present; trechos da Temporada 1, episódio 5, de “Dear White People” (18:14 – 24:54)
Metodologia	
Warm up 7 min	Perguntar aos alunos “What comes to your mind when you hear Racism?” Anotar no quadro as palavras / visões
Pre-Watching 3 min	Contextualização Dizer que irão assistir um trecho legendado de um seriado que apresenta o tema trabalhado. Falar um pouco do seriado escolhido: Drama, série em que adolescentes lutam contra o racismo.
Watching 7 min	Alunos assistem o trecho
Pos-Watching 10min	Estimular uma discussão sobre o tema. Perguntar “O que acharam sobre o episódio?” “Por que o amigo branco agiu de tal maneira?” “Por que o policial só pediu a identidade de Reggie?” “ O que você teria feito?”
13 min	Pedir para responderem as perguntas da atividade. Explicar cada questão. Enquanto isso, a pesquisadora circulará pela sala para auxiliar os alunos.
5 min	Conferir oralmente as respostas dos alunos visando se entenderam a proposta
10min	Pedir para responderem o questionário sobre a aula dada Agradecer os alunos

Apêndice C - Questionário sobre as Atividades

Aluno(a) _____ Turma _____

1. O que você achou dessa aula com séries de TV?

- () Gostei
 () Não gostei
 () Queria mais aula assim
 () Outro _____

2. O que você esperava da aula?

- () Estudar Inglês
 () Assistir seriados de TV
 () Escrever no caderno
 () Ser interessante
 () Outro _____

3. O que você aprendeu com a aula? Esse aprendizado também é válido fora da sala de aula?

4. Qual era a sua visão sobre o tema abordado e como é agora?

5. Você acredita que a aula poderia mudar em algum aspecto?

- () Sim. Senti falta de _____
 () Não. Gostei da aula assim.

6. Sobre aula com seriados, qual era a sua visão e qual é agora?

- () Antes queria aula com seriados e agora continuo querendo
 () Antes queria aula com seriado mas agora **não** quero mais
 () Antes **não** queria e agora quero
 () Antes **não** queria e agora continuo não querendo

7. Gostaria de fazer algum comentário
