



Maria José D´Alessandro Nogueira

TO BE OR NOT TO BE ENSINANTE/APRENDIZ DE INGLÊS:
(IM)POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA DE ADOLESCENTES
TRABALHADORES EM VULNERABILIDADE SOCIAL

Belo Horizonte
Faculdade de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Universidade Federal de Minas Gerais
Março 2019

N778t Nogueira, Maria José D'Alessandro.

To be or not to be ensinante/aprendiz de inglês [manuscrito]
: (im)possibilidades na sala de aula de adolescentes
trabalhadores em vulnerabilidade social / Maria José
D'Alessandro Nogueira. – 2019.

148 p., enc. : il., grafs., p&b., color.

Orientadora: Valdeni da Silva Reis.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas
Estrangeiras.

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

Bibliografia: p. 114-123.

Apêndices: p. 124-139.

Anexos: p. 140-148.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Aquisição
da segunda linguagem – Teses. 3. Etnologia – Teses. 4.
Educação – Aspectos sociais – Teses. 5. Adolescentes –
Condições sociais – Teses. I. Reis, Valdeni da Silva. II.
Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III.
Título.

CDD : 420.7

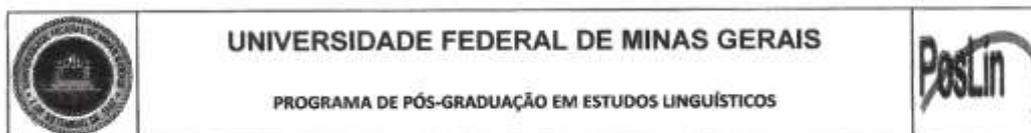
***TO BE OR NOT TO BE ENSINANTE/APRENDIZ DE INGLÊS:
(IM)POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA DE ADOLESCENTES
TRABALHADORES EM VULNERABILIDADE SOCIAL***

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.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valdeni da Silva Reis



FOLHA DE APROVAÇÃO

**TO BE OR NOT TO BE ENSINANTE/APRENDIZ DE INGLÊS:
(IM)POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA DE ADOLESCENTES
TRABALHADORES EM VULNERABILIDADE SOCIAL**

MARIA JOSÉ D'ALESSANDRO NOGUEIRA

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


Prof(a). Valdemir de Souza Reis - Orientadora
UFMG


Prof(a). Maralice de Souza Neves
UFMG


Prof(a). Foziane Ferraz de Assis
UFV

Belo Horizonte, 20 de março de 2019.

A CRIAÇÃO

*No princípio, Deus criou os céus e a terra
A terra estava informe e vazia; as trevas abriam
o abismo e o Espírito de Deus pairava sobre as águas.
Deus disse: 'Faça-se a luz!' E a luz foi feita.
Deus viu que a luz era boa, e separou a luz das trevas.
Deus chamou à luz DIA, e às trevas NOITE. Sobreveio
a tarde e depois a manhã: foi o primeiro dia.*

Gênesis, I - As Origens, vers. 1-8, 1977, p. 49.

A fábula da águia e da galinha

Era uma vez um camponês que foi à floresta vizinha apanhar um pássaro, a fim de mantê-lo cativo em casa. Conseguiu pegar um filhote de águia. Colocou-o no galinheiro junto às galinhas. Cresceu como uma galinha. Depois de cinco anos, esse homem recebeu em sua casa a visita de um naturalista. Enquanto passeavam pelo jardim, disse o naturalista: “Esse pássaro aí não é uma galinha. É uma águia.”

“De fato”, disse o homem. “É uma águia. Mas eu a criei como galinha. Ela não é mais águia. É uma galinha como as outras.”

“Não”, retrucou o naturalista. “Ela é e será sempre uma águia. Pois tem um coração de águia. Este coração a fará um dia voar às alturas.”

“Não”, insistiu o camponês. “Ela virou galinha e jamais voará como águia.” Então decidiram fazer uma prova. O naturalista tomou a águia, ergueu-a bem alto e, desafiando-a, disse: “Já que você de fato é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, então abra suas asas e voe!”

A águia ficou sentada sobre o braço estendido do naturalista. Olhava distraidamente ao redor. Viu as galinhas lá embaixo, ciscando grãos. E pulou para junto delas. O camponês comentou. “Eu lhe disse, ela virou uma simples galinha!”

“Não”, tornou a insistir o naturalista. “Ela é uma águia. E uma águia sempre será uma águia. Vamos experimentar novamente amanhã.”

No dia seguinte, o naturalista subiu com a águia no teto da casa. Sussurrou-lhe: “Águia, já que você é uma águia, abra suas asas e voe!”

Mas, quando a águia viu lá embaixo as galinhas ciscando o chão, pulou e foi parar junto delas.

O camponês sorriu e voltou à carga: “Eu havia lhe dito, ela virou galinha!”

“Não”, respondeu firmemente o naturalista. “Ela é águia e possui sempre um coração de águia. Vamos experimentar ainda uma última vez. Amanhã a farei voar.”

No dia seguinte, o naturalista e o camponês levantaram bem cedo. Pegaram a águia, levaram-na para o alto de uma montanha. O sol estava nascendo e dourava os picos das montanhas.

O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe: “Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, abra suas asas e voe!”

A águia olhou ao redor. Tremia, como se experimentasse nova vida. Mas não voou. Então, o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do sol, de sorte que seus olhos pudessem se encher de claridade e ganhar as dimensões do vasto horizonte. Foi quando ela abriu suas potentes asas. Ergueu-se, soberana, sobre si mesma. E começou a voar, a voar para o alto e a voar cada vez mais para o alto. Voou.

Leonardo Boff, 1997

A todos os alunos e professores com coração de águia.
Que a certeza de possibilidades lhes permita realizar os voos mais sonhados.
E que a crença no poder fazer os ajude a perseverar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, professora doutora Valdeni da Silva Reis, que, com seu olhar investido possivelmente pela amplitude da visão da águia, soube, com primazia, me ajudar a encontrar um caminho, o meu caminho, para a escrita desta dissertação, estimulando-me a me permitir ouvir minha voz subjetiva que insistentemente batia à minha porta por meio da memória e do subconsciente, insistindo em se fazer dizer.

Agradeço à professora doutora Andrea Mattos, cujo apoio foi fundamental para iluminar meus primeiros passos rumo ao mestrado.

Agradeço à Instituição que sediou meu estudo de campo e à turma de alunos adolescentes e jovens aprendizes em vulnerabilidade social que participaram deste estudo: sem se dar conta, eles atuaram como bússolas do meu caminhar investigativo e me ajudaram a encontrar o significado do meu ser-fazer professora e pesquisadora de inglês como língua estrangeira.

Thank you my parents (in memoriam), for having left so many treasures in my box - for me and for my own usage. When I “involuntarily” was taken into a loop trip throughout my inner self, as an impact of my deep immersion along my research project, I inadvertently met my subconscious there, sleeping silently inside my precious box. Caught by surprise, at first I thought I had encountered not my treasure, but my “black” box. However, when I finally decided to access all the courage you have left me, and face the possibility of reopening this box, I saw everything from a different perspective. The mirror was there, and despite of seeing my myself in some kind of opacity, that was me, my reflection, unveiling many of my remaining pains, the pains I had been gone through for such a long time along almost my entire life. They surprisingly were still there, asking for relief. I have to tell you that facing myself through these lenses was not easy. Neither painless. Opening up the memories to my fears and vulnerabilities brought me a kind of discomfort. But, all the sudden and maybe after giving up fighting so much against what was claiming for space inside of me, I decided to go there, to reach out for the key and, finally, open this not so cute box. And, you know what? Guess what I have found inside that black, worn box? A multicolored light in the shape of a rainbow. It was all there, awaiting for me, telling me: “There is more, Maria José. If you take a close view, you will see that there is more and that you are capable of reaching it. Can you see it? It is a pot of gold. And this pot of gold is, legitimately, yours. And you know what? You can enjoy it and use it for you own good, just the way you want, just the way you are, just the way you are meant to be”.

Thank you, my dear American family, Mom, Dad (in memoriam), and my dear sister - Barbara, Donald and Cynthia Culbertson. The doors you have opened for my possibilities were, and still are, a huge turning point in my life, in my being and in my doing.

I thank all my wonderful teachers and professors in the name of Mrs. Gilbert (in memoriam), my American Literature High School Teacher: your recognition has made all the difference. I am the one who will always remember you.

Finally, I thank my daughter Carol D’Alessandro, who has always been there and here for me. Having her support has always been a blessing to me. Her healing hands have helped me heal my emotional pains and encouraged me to face my possibilities and impossibilities. Because of you, Carol, I became a mother and, as a consequence, a better individual and social being. Thank you so much for everything. You will always be a gift to me, an inspiring motivation.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresenta a pesquisa sobre minha prática educacional como professora do nível básico da língua inglesa (LI) em uma turma de adolescentes e jovens trabalhadores entre 16 e 20 anos em vulnerabilidade social. O delineamento do estudo foi motivado pela curiosidade de compreender o movimento dos alunos em resposta à aprendizagem da LI e verificar a existência de deslocamentos identitários resultantes dessa experiência. A investigação, realizada durante um semestre letivo composto por 36 horas-aula, teve como lócus de enunciação a sala de aula da Instituição onde trabalho como professora voluntária de inglês há cinco anos. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou a observação participativa da minha prática de ensino como método de investigação. Proceder à observação da própria prática me aproximou da minha subjetividade e da subjetividade dos estudantes mais do que o inicialmente planejado. Tornei-me também sujeito da investigação, o que levou este trabalho a adquirir o formato autoetnográfico, levando-me a fazer a leitura do caminhar dos participantes em paralelo ao meu caminhar. A geração dos dados foi realizada por intermédio de questionários respondidos pelos alunos no início e no final do curso, por entrevistas individuais feitas com os alunos no início do semestre e registros escritos em diários de aprendizagem dos alunos e da professora pesquisadora durante o período. O *corpus* foi também constituído por conteúdos extraídos de trabalhos produzidos pelos estudantes no semestre. Realizei também entrevistas individuais com quatro membros da Instituição que sediou minha pesquisa, a título de obter informações adicionais sobre os participantes do estudo. Procedi à análise dos impactos de uma abordagem de ensino voltada para o fomento da colaboração e da responsabilização e dos possíveis movimentos subjetivos de inclusão/mobilidade social dos aprendizes. A dinâmica da sala de aula contou com o apoio adicional de um suporte didático criado especialmente para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados. Como resultado, compreendi que o ato de ensinar/aprender não ocorre de forma linear, mas em espiral, e a sala de aula constitui um espaço social propício à expressão de múltiplos saberes e trocas entre seus interlocutores. O processo de aquisição da língua se faz também muito mais promissor quando circula, num ir e vir entre os sujeitos, possibilitando movimentos de inclusão e descolamentos que acenam para a constituição de novas identidades e construção de novos saberes.

Palavras-chave: 1. Inglês como língua estrangeira. 2. Autoetnografia. 3. Jovens Trabalhadores. 4. Vulnerabilidade. 5. Responsabilização.

ABSTRACT

This dissertation presents the research on my educational practice as a teacher of the basic level of English language (LI) in a socially vulnerable group of adolescents and young workers aged from 16 to 20 years. The study design was motivated by the curiosity to understand the students' movement in response to their LI learning and to verify the existence of identity shifts resulting from this experience. The research, carried out in a 36-hour course during a semester, had as locus of enunciation a classroom of the institution where I have been working as an English volunteer teacher for the five past years. The study, of a qualitative nature, used the participatory observation of my teaching practice as a research method. Proceeding to the observation of my own practice brought me closer to my subjectivity and to the subjectivity of the students more than initially planned. I also became subject of the research and this led the study to an autoethnographic format making me proceed to the observation of both participants and teacher's move along the way, during the entire semester. Data were generated by questionnaires answered by the students at the beginning and at end of the term, in addition to individual interviews at the beginning of the course. Narratives were written in personal journals after the classes by all participants – students and the teacher. The students' productions were also considered part of the corpus. I also conducted individual interviews with four members of the Association that hosted my research, as supplementary information about the participants of study. The investigation considered the impacts of a teaching approach that aimed at fostering collaboration and responsibility among learners, as well as their possible subjective moves towards social inclusion and mobility. The classroom dynamics had the support of an extra pedagogical material especially shaped for the course in alignment with the objectives of the research. As a result, I understood that the act of teaching and learning occurs not in a linear but in a spiral way, and that the social space of the classroom can become a fruitful arena to the expression of multiple voices and exchanges among interlocutors. I also realized that the process of language acquisition can become more fruitful when it circulates among the subjects enabling movements of social inclusion and identity shifts in response to the new process of knowledge construction.

Keywords: 1. English as a foreign language. 2. Autoethnography. 3. Young workers. 4. Vulnerability. 6. Responsibility.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pirâmide das necessidades humanas (Maslow, ~1950).....	28
Figura 2 – Brasil na penúltima posição em inclusão/mobilidade social	29
Figura 3 – Nível de escolaridade dos pais e seus impactos.....	30
Figura 4 – Cerca de 53 milhões de brasileiros vivem em situação de pobreza	30
Figura 5 – Primeira experiência de letramento na LM	49
Figura 6 – Primeira experiência como professora voluntária (à esquerda).....	52
Figura 7 – Suporte didático explorando o <i>Guardian Angel</i>	68
Figura 8 – Boletim entregue aos alunos após o último dia de aula	72
Figura 9 – Mensagem enviada à professora pela aluna LEILA	74
Figura 10 – Temas abordados nas unidades	77
Figura 11 – Atividade <i>Create a dialogue</i> feita pela aluna JESSY	82
Figura 12 – Sentimento de inclusão na <i>Scottsburg High School</i> , EUA.....	85
Figura 13 – Sentimento de inclusão na família Culbertson e em <i>Scottsburg</i>	85
Figura 14 – Suporte didático para explorar as <i>WH questions words</i>	88
Figura 15 – Atividade <i>My routine</i>	89
Figura 16 – Suporte didático para explorar o tema família (15 mai. 2018)	91
Figura 17 – Atividade realizada em sala sobre o tema família	92
Figura 18 – Suporte didático leitura e produção oral <i>Good Morning Song</i>	95
Figura 19 – Atividade <i>Be a reporter for one day</i> dever de casa.....	97
Figura 20 – Suporte didático produção oral e escrita	99
Figura 21 – Suporte didático reflexão/sentimento possibilidades na LI	103
Figura 22 – Atividade reflexão/sentimento possibilidades na LI	103
Figura 23 – Ficha <i>Plans for the future</i> (26 jun. 2018)	105
Figura 24 – Atividade <i>Final presentation</i> (26 jun. 2018)	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Expectativas para os próximos cinco anos	60
Quadro 2 – Ser um bom professor é	62
Quadro 3 – <i>Timeline</i> conteúdo programático curso básico ILE	66
Quadro 4 – <i>Students' self evaluation</i> preenchida pelos alunos TÉTE, WEY e YEDA	70
Quadro 5 – <i>Plans for the future</i> : respostas agrupadas	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos aprendizes	57
Gráfico 2 – Escolaridade dos participantes	58
Gráfico 3 – Tempo estudo LI no ensino básico	58
Gráfico 4 – Razões da busca pelo primeiro emprego	61

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa

FALE – Faculdade de Letras da UFMG

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

IVC – Índice de Vulnerabilidade Social

LA – Linguística Aplicada

LI – Língua Inglesa

LE – Língua Estrangeira

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
DE VOLTA AO COMEÇO	15
De volta ao começo, ao fundo de mim.....	16
CAPÍTULO I	24
1. <i>THE ROAD NOT TAKEN</i>	24
1.1 Era uma vez... ..	25
1.2 Por meio do outro, com o outro, por causa do outro.....	34
1.3 Por meio da língua, estabelecemos efeitos de sentidos	38
1.4 Quem fala? Eu, você, nós, eles? Quem são essas vozes que batem à minha porta?.....	42
CAPÍTULO II	46
2. A BÚSSOLA	46
2.1 Havia uma pedra no meio do caminho	47
2.1.1 Quem dará a direção, senão eu mesma?	49
2.1.2 Aquecendo o motor	53
2.1.3 Quem é você? Diga logo, se gosta de mim.....	57
2.2 Dando a largada	63
2.2.1 Equipamento de bordo.....	65
2.2.2 Me dê a mão, vamos sair e passear	67
2.2.3 <i>Winner or loser?</i>	68
CAPÍTULO III	75
3. PEDAÇO DE MIM.....	75
3.1 Colocando a mão na massa.....	76
3.2 E assim se fez o verbo	78
3.3 Espelho, espelho meu	80
3.4 Daqui me vejo, daqui eu me (re)faço	93
3.5 <i>To be or not to be, that is the question</i>	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
POEMA DE SETE FACES.....	109
<i>End of the road</i> ou início de um novo caminhar?.....	110
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A – Termo de assentimento e consentimento livre e esclarecido.....	124
APÊNDICE B – Formulário questionário inicial (20 fev. 2018)	127
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista individual (mar./abr. 2018)	130
APÊNDICE D – Formulário questionário final (19 jun. 2018).....	131
APÊNDICE E – Programa inicial do curso inglês básico 1º sem. 2018.....	133
APÊNDICE F – Plano de aula (exemplo 20 fev. 2018).....	135
APÊNDICE G – Suporte didático (exemplo fev./jun. 2018)	137
ANEXO A – Produção dos alunos (fev/jun. 2018)	140
ANEXO B – <i>Plans for the future</i> (26 jun. 2018).....	146

INTRODUÇÃO

DE VOLTA AO COMEÇO

*E o menino com o brilho do sol
na menina dos olhos
sorri e estende a mão.
Entregando o seu coração
e eu entrego o meu coração.
E eu entro na roda
e canto as antigas cantigas
de amigo irmão.
As canções de amanhecer
lumiar a escuridão.
E é como se eu despertasse de um sonho
que não me deixou viver.
E a vida explodisse em meu peito
com as cores que eu não sonhei.
E é como se eu descobrisse que a força
esteve o tempo todo em mim.
E é como se então de repente eu chegasse
ao fundo do fim.
De volta ao começo,
de volta ao começo...
De volta ao começo,
de uma criança.
De volta ao começo,
de uma criança.*

Gonzaguinha, 1980.

De volta ao começo, ao fundo de mim

O ensino de inglês como língua estrangeira¹ (ILE) pode ser utilizado, segundo REIS (2011, p. 258), para levar os aprendizes a acessar sonhos e ampliar sua visão de mundo. Para a autora (2011; 2012), a experiência com a língua estrangeira (LE) pode levar o sujeito a um deslocamento identitário, no qual ele se descobre estranho, híbrido, modificado. Em suas palavras:

Essa língua o mobiliza e o constitui de outra forma, de modo que ele passa a se enxergar já dividido, isto é, modificado a partir do seu contato com a LE, e se dizer antes dela e depois dela, configurando momentos distintos, sujeitos modificados, identidades fragmentadas ou múltiplas, em múltiplos momentos de identificação: a LE, nesse sentido, ocupa um espaço de troca, transformação, uma nova posição enunciativa (REIS, 2012, p. 127).

Aos 17 anos, com muitas (in)certezas acerca de minhas possibilidades, vivenciei um deslocamento subjetivo que me levou a ocupar uma nova posição enunciativa no mundo, quando, ao me movimentar para um outro lugar, saí “de uma posição discursiva “carregada de afetos em relação” a mim e aos outros” (NEVES, 2008, p. 22)² e experimentei novas formas de me dizer, em decorrência da oportunidade de ser intercambista nos Estados Unidos.

Naquela época eu era uma adolescente muito tímida, que deixava o Brasil carregando na mala diversas inseguranças que me acompanharam durante boa parte da vida. Parecia certo que aquela timidez que dificultava minha expressão no mundo estaria comigo durante o período de imersão naquele novo país, nova *família*, escola e comunidade. Minha mãe perguntava inúmeras vezes como eu me sairia, explicando que sua preocupação representava excesso de cuidado, proteção talvez necessária em razão de minha *fragilidade*.³ Ela insistia: “Será que você dará conta, minha filha, sendo assim tão tímida? Como você se sairá frente ao novo que você, Maria José, se propôs viver?”

¹ Este estudo adota a expressão “inglês como língua estrangeira” – ao contrário de segunda língua, língua adicional, língua internacional, língua global, mundial ou franca – tendo como princípio que inglês não é a língua oficial do Brasil; sob a perspectiva epistemológica, pode ser considerada uma língua estranha, que mobiliza estranhamentos nos sujeitos que se dispõem aprendê-la (REVUZ, 2002; CORACINI, 2003, entre outros).

² Sól (2014) complementa que o “deslocamento diz de um ir e vir, de algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição discursiva, ou até mesmo de um lugar discursivo, para outro; e que não necessariamente significa grandes mudanças, mas sim algum desvio, alguma desarticulação, desprendimentos de certas representações para dar lugar a outras (NEVES, 2008), ou seja, em um deslocamento há sempre um rastro do passado no presente” (SÓL, 2014, p. 20).

³ A palavra “fragilidade” é considerada neste trabalho sinônimo de fraqueza, incapacidade de posicionamento, ação/reação frente aos desafios do cotidiano.

Entretanto, algo aconteceu durante a viagem: um componente da minha bagagem ficou para trás, extraviado, e a menina, que parecia, até então, viver um pouco sem se apropriar de si, tinha agora em mãos uma *bússola*, que a nortearia na condução de sua experiência, tão logo pisou em terra firme. Intuitivamente ela percebeu que ali havia possibilidades para ela ser, se fazer ouvida, se expressar.

Já no aeroporto, no primeiro contato com o novo mundo, um novo cenário descortinou-se com a recepção tão afetiva da família americana: *The Culbertsons* – Barbara, *my mom*, Donald, *my dad*, e Cynthia, minha nova irmã. Fui tomada por sentimentos de pertencimento, acolhimento, inclusão. Senti que ali estava autorizada a alçar voos até ousados. Algo naquela nova relação parece ter me colocado em sintonia com a possibilidade de expressão de uma nuance, um pedaço mais singular de minha identidade.⁴ Sendo assim, a partir do sentimento de *ancoramento* no novo núcleo familiar, comecei a fazer movimentos em direção a novas posições enunciativas no mundo.

Fui descobrindo aos poucos outra versão de minha voz, muitas vezes silenciada. Comecei a exercer minha identidade me dizendo na nova língua-cultura. Aquele lugar estrangeiro me surpreendeu com algo que me era familiar, que estava escondido no fundo da minha bagagem: a real expressão de minha voz. Sim, naquele e daquele lugar *estranho*, acessei uma nova perspectiva de mim. A sensação era a de que eu tinha ficado livre das amarras que haviam dificultado meu ser-fazer no mundo, *embrulhado* em um sentimento desconfortável e recorrente: a vergonha de mim, do meu jeito tímido, introspectivo de ser.

No entanto, ao entrar em contato com aquele outro que habitava aquele lugar, que se dispunha a me ouvir e a considerar minha voz, comecei a dar os primeiros passos na direção de me ressignificar. Após o intercâmbio de apenas seis meses, a mala que voltou comigo para o Brasil veio mais leve, feliz, muito feliz. Muito da carga de inseguranças tinha ficado para trás, perdida no tempo e no espaço. A timidez excessiva, a fragilidade e a vergonha, que muitas vezes me remeteram à vontade de ser invisível, já não aprisionavam nem definiam meu ser. Retornei ao Brasil com a sensação de que tinha iniciado uma nova trajetória, agora agente da minha vida. A Maria José que voltou era uma pessoa mais autoconfiante, vislumbrava possibilidades e estava *investida* de novas expectativas e sonhos, pela posição então empoderada no mundo. Algo tinha transformado aquela menina agora jovem adulta; ela se sentia fortalecida e pronta para se responsabilizar por uma nova etapa de sua vida.

⁴ O conceito de identidade será referenciado no capítulo I desta dissertação.

De acordo com Jonas ([1979] 2011), os outros homens constituem-se no primeiro objeto de responsabilidade do indivíduo. O “ser humano”, nas palavras do autor, tem o caráter precário, vulnerável, revogável, inerente ao modo peculiar de transitoriedade de todos os seres vivos, o que por si só o torna objeto de proteção. Para Jonas ([1979] 2011, p. 175),

[...] o homem não tem nenhuma outra vantagem em relação aos outros seres vivos, exceto a de que ele só ele também pode assumir a responsabilidade de garantir os fins próprios aos demais seres. [...] por mais unilateral que seja essa relação em si e em cada situação particular, ela é reversível e inclui a reciprocidade. De fato, a reciprocidade está presente, na medida em que, vivendo entre seres humanos, sou responsável por alguém e também sou responsável de outros.

Assumi a responsabilidade pela nova fase da vida, na qualidade de estudante universitária e professora de inglês em uma escola de idiomas de Belo Horizonte. A prática de ensino da LI me levou à autonomia financeira e aquela língua se fez companheira e em épocas de dificuldades *ela* sussurrava: *Maria, you are not a loser, you are a winner*, ajudando-me a reunir forças para enfrentar desafios que surgiam no caminho. Eu me responsabilizei pelas minhas escolhas de vida, e, quando se fez necessário, me reinventei para dizer *eu* quando precisei de me (re)posicionar na condução de minha vida pessoal.

Revuz (2002, p. 229) afirma:

Se é verdade que aprender uma língua estrangeira é avançar, mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem, e é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer *eu*, então, aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver. Há muitas maneiras de eludir essa experiência, porém, não será sempre entregar-se a um duplo desconhecimento: desconhecimento do Outro, da alteridade e desconhecimento de si e do próprio estranhamento?

O tempo passou, continuei meu trajeto, e a língua inglesa (LI) ficou impressa em mim, constituiu-se parte de minha identidade – e de minhas trocas com a exterioridade (ORLANDI, 1999). A frase *You are not a loser, you are a winner* já não me visita mais. Apenas ressurgiu ressignificada quando dou aulas de ILE para alunos em vulnerabilidade social. Ao me deparar com suas dificuldades, silenciosamente lhes digo: *You are winners and you can learn English. Yes, you can.*

Essa experiência, das mais significativas, tornou-se motivação e contexto para a presente investigação: o trabalho como professora voluntária de ILE em uma instituição filantrópica sem fins lucrativos. Fundada em 1975, essa Instituição apoia adolescentes e

jovens em situação de vulnerabilidade social,⁵ matriculados no ensino médio de escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte, com projetos socioassistenciais e treinamentos que objetivam facilitar sua inserção no mercado de trabalho via experiência do primeiro emprego.⁶

Iniciei o trabalho voluntário nessa entidade em 2013 e na primeira aula algo me chamou a atenção: os alunos chegavam trazendo uma enorme timidez e dificuldade de se expressar, de falar seu nome e idade em português. Naquele momento senti empatia e me sensibilizei com as dificuldades emocionais daqueles sujeitos.⁷ É provável que naquele momento uma memória⁸ um pouco esquecida de mim, guardada há muito no fundo de minhas lembranças, tenha sido inadvertidamente acessada.

A postura dos alunos, no entanto, mudava ao término do semestre. Havia transformação, um salto no ‘fazer-dizer’ dos aprendizes, com mudança de atitude, empoderamento, apropriação de si cuja mola propulsora eu não sabia explicar. Carregadores do rótulo *em situação de vulnerabilidade social*, os aprendizes se mostravam fortalecidos, (re)significados e, ao término do curso, com muito esforço e empenho, conseguiam se fazer/dizer usando parte do conteúdo aprendido em inglês. Uma nova atitude surgia apesar dos receios, dos medos, dos *Eu não dou conta*. Era incrível: eles conseguiam se dizer em inglês num desabrochar já perceptível durante a preparação da apresentação do trabalho de fim de semestre – uma atividade artística, teatral ou musical, em pares ou em grupos, explorando os conteúdos do semestre, focado no nível básico de inglês.

A professora LEA,⁹ há doze anos instrutora da Instituição, vivencia situações similares em sala de aula e fala da transformação de um adolescente que a marcou:

Quando entrei na sala de aula o aprendiz estava de cabeça baixa e assim ficava, sempre de cabeça baixa. Não falava, ficava na dele, fechado. E aí, depois que ele

⁵ O documento Aspectos Conceituais da Vulnerabilidade Social Convênio MTE – DIEESE 2007 define vulnerabilidade como a maior ou menor capacidade de um indivíduo, família ou grupos sociais controlar as forças que afetam seu bem-estar, a posse ou controle de ativos (físicos, humanos e sociais) que constituem os recursos requeridos para o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado ou sociedade (BRASIL, 2007, p. 14). Para Brown, vulnerabilidade não é fraqueza, mas, sim, nossa maior medida de coragem. Segundo a autora, não se pode transformar um processo repleto de emoções, vulnerabilidade e coragem numa receita simplista aplicável a qualquer situação (BROWN, 2016, p. 25-29).

⁶ O direito à profissionalização e ao trabalho a partir de quatorze anos é protegido pela Lei 10.097.

⁷ O contexto e participantes da presente pesquisa serão tratados nos capítulos I e II.

⁸ O termo memória será conceituado no capítulo I.

⁹ Os participantes da presente investigação são identificados por pseudônimos escritos com letras maiúsculas em todas citações – alguns de sua livre escolha e outros adaptados por mim. O objetivo é preservar sua identidade e mantê-los no anonimato, conforme reza o Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) assinado pelos sujeitos da pesquisa, conforme determinação do Conselho de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais.

participou de treinamentos e começou a vivenciar a prática (ele trabalhou na Instituição), a mudança ocorreu: no final ele já conversava com todo mundo (LEA, entrevista, 6 jun. 2018).

Sou hoje consciente de que minha empatia por esses sujeitos decorreu de um processo de identificação: de algum modo, eles portavam bagagens semelhantes às que carreguei. Como ocorreu comigo, algo da bagagem desses sujeitos ficava para trás, após a experiência de aprendizagem de inglês durante os seis meses do curso. Sendo assim, esse *algo* me levou ao presente estudo, onde busquei investigar como o ensino/aprendizagem da LI oferecido na Instituição poderia impulsionar deslocamentos identitários nos aprendizes, já alunos de inglês no ensino básico do 6.º ano do ensino fundamental ao 3.º ano do ensino médio.

Diante do exposto, elaborei a seguinte pergunta para esta pesquisa: *Qual a contribuição da responsabilização¹⁰ do professor-aluno pelo ensino/aprendizagem de ILE no processo de inclusão/mobilidade social de adolescentes/jovens trabalhadores em vulnerabilidade social?*

Os objetivos do estudo foram assim distribuídos:

Objetivo geral

Investigar (im)possibilidades de responsabilização dos participantes da pesquisa em seu processo de ensino/aprendizagem da LI, apreendendo posicionamentos que apontem para (novos) movimentos de inclusão/mobilidade social.

Objetivos específicos

- a) Investigar as possibilidades de coparticipação dos alunos na construção do seu saber na LI;
- b) Analisar a repercussão da abordagem e do suporte didáticos no processo de aprendizagem dos investigados;
- c) Identificar a existência de deslocamentos identitários decorrentes da experiência de aprendizagem da LI no lócus de enunciação; e
- d) Analisar os impactos do estudo no fazer/dizer da professora pesquisadora.

¹⁰ Segundo Reis (2011, p. 505), o sujeito na posição de responsabilização assume as implicações de suas escolhas. No papel de professor, ele “[...] questiona sua prática, buscando compreender aquilo que não dá certo, sua solidão, suas angústias. Muitas vezes, é esse o principal sentimento que leva um professor a um projeto de educação continuada.”

Dessa forma, no primeiro semestre de 2018, fui a campo pesquisar minha prática em um dos cursos voltados para esse perfil de aprendiz, a fim de buscar informações que pudessem responder às indagações aqui postuladas. Além dos dados gerados pelos participantes, procedi ao registro de minha prática na qualidade de professora pesquisadora. A narrativa semanal sobre minha prática em sala de aula levou-me a um processo de introspecção em que me vi imersa na reflexão sobre meu ‘ser-fazer’ professora voluntária de ILE junto a esse público.

A escrita desta dissertação, então, foi repensada durante a análise do *corpus*, porque fui altamente impactada pelos ‘dizeres-fazer’ dos alunos e me constituí também sujeito da investigação. Ao tentar ensinar os aprendizes a escutar sua voz, abri espaço para a escuta da minha voz que, num *flashback*, revisitava minha memória, levando-me a reviver as dores do meu *silenciamento*. Ouvir os dizeres dos participantes trouxe a lembrança do meu dizer e *não dizer*. Eu estava ali diante de mim, desvelando o significado de me fazer professora de inglês e me disponibilizar a escutar o dizer do outro. Ao procurar levar os alunos a se verem possíveis, experimentei meu possível, (re)vivenciando deslocamentos identitários.¹¹ Não era mais observadora daquela história, e sim personagem, juntamente com os participantes, que, com o tempo, foram adquirindo confiança e voz para se fazerem dizer na sala de aula e dentro de suas possibilidades, se constituírem responsáveis pelo seu processo de aquisição da LI.

Ao me ver espelhada na imagem dos alunos vulneráveis me apropriei da frase *You are winners, not losers* e a parafraseei, incorporando-a à abordagem de ensino e ao suporte didático: *Yes, you can, Yes, we can*, fazendo-me também sujeito da possibilidade na LI. Dessa forma, o fazer na sala de aula foi direcionado para que os alunos vivenciassem algo similar à minha experiência de imersão na LI, que encontra eco no canto de Gonzaguinha: “E é como se a vida explodisse em meu peito com as cores que eu não sonhei. E é como se eu descobrisse que a força esteve o tempo todo em mim”.

Sendo assim, o trabalho aqui apresentado é consequência não só do processo de análise dos registros, como também da relação interativa, colaborativa, estabelecida entre os interlocutores da sala de aula. A escrita adquire o tom autoetnográfico sustentada por autores como Ellis, Adams e Bochner (2011, p. 1), para quem

[...] autoetnografia é uma abordagem de pesquisa e escrita que procura descrever e sistematicamente analisar a experiência pessoal a fim de compreender a experiência cultural. Esta abordagem desafia formas canônicas de fazer pesquisa e representar os outros e trata a pesquisa como um ato político, socialmente justo e socialmente

¹¹ O termo “deslocamento identitário” será referenciado no capítulo I desta dissertação.

consciente. Um pesquisador usa princípios da autobiografia e etnografia para fazer e escrever autoetnografia. Assim, como método, a autoetnografia é tanto processo quanto produto.¹²

Como toda pesquisa de caráter qualitativo e de natureza autoetnográfica, o estudo de campo, o tratamento, a análise dos dados e a constituição do *corpus* foram fortemente marcados por minha identidade e subjetividade na qualidade de professora pesquisadora. Respaldo esse postulado em Moita Lopes (2009, p. 35), que considera ser possível haver diferentes interpretações para os dados gerados durante um processo investigativo. No meu caso, o andamento da pesquisa apontou para a necessidade de compreender (e aceitar) que os dados me levavam para o caminho da escrita autoetnográfica. Eles demandavam o repensar do que eu outrora havia concebido como formatação final desta dissertação: a narrativa de uma observação participativa *distanciada* de mim e não autoetnográfica. Apesar de observar minha própria prática, eu não esperada ser tão impactada pelos efeitos de sentidos decorrentes da relação constituída em sala de aula entre os pesquisados aluno/professora pesquisadora.

A escolha de **“To be or not to be ensinante/aprendiz de inglês: (im)possibilidades na sala de aula de adolescentes trabalhadores em vulnerabilidade social”** como título deste estudo traz consigo uma série de movimentos. Busquei contemplar os sujeitos objeto desta investigação, retratando o ir e vir de papéis assumidos no espaço dialógico da sala de aula. Alunos e professora pesquisadora, no decorrer do processo de ensino/aprendizagem da LI, se posicionaram não como aqueles que aprendem e aquela que ensina, ocupando lugares *demarcados* no processo da interação educacional. A relação estabelecida na sala de aula foi, a meu ver, marcada pela dinamicidade, algo em movimento/construção constante, decorrente do que foi aprendido e apreendido pelos atores daquele espaço. Esse fluxo, estimulado pela identificação subjetiva da professora com aspectos identitários dos alunos assim como pela prática da relação colaborativa de aprendizagem entre os interlocutores, promoveu um deslocamento identitário na *ensinante*,¹³ que por vezes migrou para a posição de aprendiz. E os aprendizes, conseqüentemente, ocuparam, para ela, o lugar de *ensinantes*. E, nesse jogo identificatório, eu, como *ensinante/aprendiz* da LI em constante formação, me vi diante de

¹² Tradução nossa: *Autoethnography is an approach to research and writing that seeks to describe and systematically analyze personal experience in order to understand cultural experience. This approach challenges canonical ways of doing research and representing others and treats research as a political, socially-just and socially-conscious act. A researcher uses tenets of autobiography and ethnography to do and write autoethnography. Thus, as a method, autoethnography is both process and product* (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011, p. 1).

¹³ *Ensinante* é um neologismo criado por mim inspirado no termo ensino/aprendizagem.

várias possibilidades de ser e de me fazer no espaço caleidoscópico da sala de aula, sempre impactada pelos dizeres e fazeres dos *ensinantes/aprendizes*.

O capítulo I a seguir trata da fundamentação teórica que norteou a condução deste trabalho. Os capítulos II e III discorrem sobre os princípios metodológicos de investigação e de ensino, bem como apresentam dados e procedem à análise do *corpus* sob a perspectiva autoetnográfica.

CAPÍTULO I***THE ROAD NOT TAKEN***

*Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;*

*Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same,*

*And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back.*

*I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I –
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.*

Robert Frost, 1916.

1.1 Era uma vez...

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988¹⁴ foi criada para assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais dos cidadãos brasileiros. A liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça são considerados, no documento, valores supremos do viver em sociedade. A construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a erradicação da pobreza e marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais; e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação integram o rol de objetivos estruturantes da Constituição Federal (CF, art. 3). Essa Lei reza que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CF, art. 227).

A Lei 8.069,¹⁵ que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reforça o que preconiza a Constituição brasileira, ao instituir que a criança até 12 anos de idade e o adolescente entre 12 e 18 anos gozam de todos os direitos fundamentais inerentes aos seres humanos. Os sujeitos nessa faixa etária têm asseguradas oportunidades que lhes possam propiciar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Pela Constituição, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa – seu preparo para o exercício pleno da cidadania e qualificação para o trabalho (CF, art. 205). De acordo com a Constituição, o Estado deve se compromissar com o fomento da educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno dos estudantes. No entanto, os participantes deste estudo, com perfil esboçado na seção anterior, dão indícios de não se verem incluídos nesse postulado e procuram por alternativas de desenvolvimento além das oferecidas pela rede pública de ensino básico, indo em busca de possibilidades de aprendizagem com vistas a oportunidades

¹⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>.

¹⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>.

de inclusão/mobilidade social por meio da inserção no mercado de trabalho. Como forma de capacitar-se à experiência do primeiro emprego e oportunização de movimentos de inclusão e mobilidade social, os adolescentes/jovens buscam por instituições onde terão acesso a treinamentos e cursos complementares, inclusive de ILE, a exemplo da Instituição¹⁶ que abrigou este estudo.

Apesar de este estudo não ter a sala de aula de uma unidade escolar da Rede Pública como seu lócus de investigação, e sim um ambiente onde o ensino/aprendizagem ILE ancora-se em abordagens utilizadas em cursos livres de línguas, optei por pegar *the road not taken and track the less traveled by*¹⁷ por mim, planejando um curso com atividades referenciadas por princípios de teorias de letramento crítico e pelo que sugerem as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e as orientações curriculares para o ensino médio (OCEM, 2006) norteadoras das práticas educacionais das escolas públicas de ensino básico frequentadas pelos aprendizes.

Ao contemplar a educação infantil e o ensino fundamental, a BNCC reforça a necessidade da promoção do respeito às diferenças, do arrefecimento da discriminação e preconceito, em busca da redução das desigualdades educacionais e promoção da equidade e qualidade da aprendizagem dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2017, p. 5). No que tange ao ensino/aprendizagem de ILE (6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental), a Base afirma:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. [O] estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2017, p. 239).

As OCEM seguem a mesma direção considerando o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras como uma forma de estender o horizonte de comunicação do aprendiz, colocando-o em contato com a heterogeneidade no uso contextual, social, cultural e histórico de qualquer linguagem, promovendo, gradativamente, a compreensão e a reflexão críticas do lugar de exclusão ou inclusão que esse cidadão ocupa na sociedade brasileira (BRASIL, 2006,

¹⁶ A identificação da Instituição e suas referências bibliográficas são omitidas neste estudo, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado entre as partes envolvidas no estudo seguindo as diretrizes do COEP/UFGM (APÊNDICE A).

¹⁷ Tradução nossa: A estrada menos viajada e percorrer os caminhos menos trilhados. Texto adaptado do poema *The road not taken* (FROST, 1916).

p. 92-93). As Orientações descrevem exclusão¹⁸ no meio social e educacional como situação não desejável, que repercute negativamente na sociedade, provocando fenômenos como violência de/entre adolescentes e menores vivendo fora do ambiente familiar, em abrigos ou em situação de rua.

De acordo com as OCEM (2006) um projeto de inclusão envolve muitas questões sociais, políticas, culturais e educacionais. Segundo o documento, o ensino de ILE pode trabalhar a favor da inclusão observando seus objetivos linguísticos e instrumentais. Sob a ótica das Orientações Curriculares, contemplar aspectos socioculturais da pós-modernidade pode contribuir para a formação de indivíduos e cidadãos condizente com a realidade atual (p. 94-97). Para Dias (2012), o ensino da LI deve envolver um processo contínuo de capacitação do aluno para não somente ler, escrever, ouvir e falar o idioma mas também ser engajado em atividades que o preparem para desafios externos, fora do contexto educacional. “Saber inglês é uma questão de inclusão social. Saber inglês empodera o aluno para o pleno exercício da cidadania, dando-lhe voz para contribuir na construção de uma sociedade mais justa” (DIAS, 2012, p. 5).

O nível de exclusão e de vulnerabilidade de determinada parcela da população é medido por órgãos como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), por meio de indicadores que compõem o Índice de Vulnerabilidade Social (IVC) divulgado pelo Atlas da Vulnerabilidade Social.¹⁹ O IVC contempla em três dimensões (1) infraestrutura urbana; (2) capital humano; e (3) renda e trabalho e sua análise considera como indicadores: coleta de lixo; água e esgoto inadequados; tempo de deslocamento casa-trabalho; mortalidade infantil; indivíduos 0 a 14 anos fora da escola; mães jovens 10 a 17 anos, mães sem ensino fundamental com filhos até 15 anos; analfabetismo da população de mais de 15 anos; crianças até 14 anos vivendo em domicílios onde ninguém possui ensino fundamental completo; baixa renda ou renda domiciliar *per capita* igual ou inferior a R\$ 255 mensais; jovens dependentes de idosos; trabalho infantil, ocupação informal sem ensino fundamental ou desocupação (IPEA, 2018).

O *site* Significados²⁰ (2018) esclarece que “[...] o que marca o estado de vulnerabilidade social são as condições precárias de moradia e saneamento, os meios de subsistência inexistentes e a ausência de um ambiente familiar”. Ou seja, “[...] quando indivíduos deixam de ter condições de usufruir de seus direitos e deveres e perdem sua

¹⁸ Definido também como “situações sociais limites de pobreza ou marginalidade” (BRASIL, 2007, p. 10).

¹⁹ Disponível em: <<http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt>>.

²⁰ Disponível em: <<http://www.significados.com.br>>.

representatividade, dependendo geralmente de auxílio de terceiros para sobreviver”, eles se encontram em situação de vulnerabilidade social.

O caráter vulnerável do ser humano me remete à pirâmide das necessidades humanas criada pelo acadêmico Maslow²¹ (Figura 1). O psicólogo, que na infância refugiava-se em bibliotecas, a fim de amenizar sua condição de extrema pobreza, criou uma pirâmide para ilustrar sua tese de que todos os indivíduos têm, igualmente, necessidades fisiológicas, de segurança, de afeto, de estima e de realização pessoal para serem supridas, independentemente de seu nível socioeconômico-cultural. Para o teórico, a satisfação dessas necessidades se daria de forma sequenciada, degrau a degrau. Contudo, estudos como os apresentados a seguir (Figuras 2, 3 e 4), demonstram que esse percurso não é completado, e muitas pessoas não chegam sequer a preencher necessidades como a fisiológica e a de segurança.

Figura 1 – Pirâmide das necessidades humanas (Maslow, ~1950)



Fonte: HAMPTON (1980, p. 34-43).²²

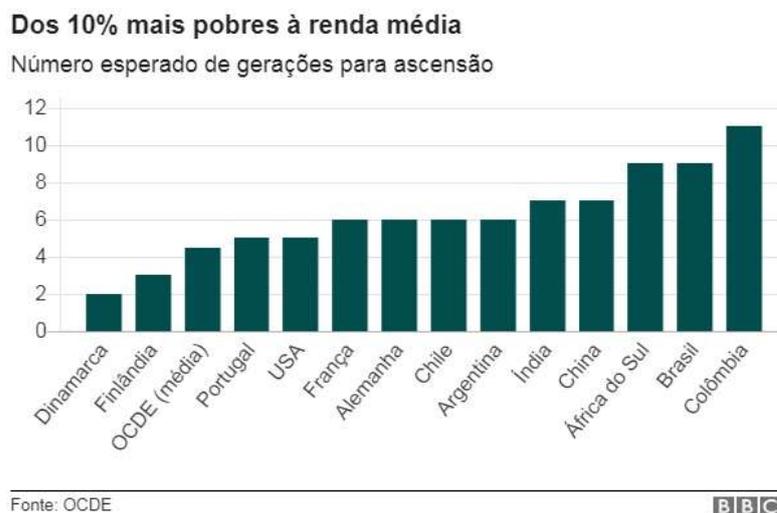
²¹ Disponível em: <<http://www.britannica.com/biography/Abraham-H-Maslow>>.

²² As necessidades humanas teorizadas por Maslow são assim citadas por Hampton: fisiológica (alimento, ar, roupa, repouso, moradia); segurança (do corpo, do emprego, de recursos da moralidade, da família, da saúde, da propriedade); afeto (amizade, família, intimidade sexual); estima (autoestima, confiança, conquista, respeito dos/aos outros); e autorrealização (moralidade, criatividade, espontaneidade, solução de problemas, ausência de preconceito, aceitação dos fatos) (HAMPTON (1980, p. 34-43). A imagem da pirâmide foi redesenhada por Carol D'Alessandro.

Muitos adolescentes/jovens aprendizes que ingressam na Instituição encontram dificuldades para fazer o percurso da pirâmide de Maslow. Segundo o pedagogo RAM, assessor técnico e ex-menor aprendiz da entidade, é comum haver jovens com histórico de abuso, de violência doméstica, de ausência de família e trabalho infantil participando de programas oferecidos pela Instituição. Essa realidade, diz RAM, força o amadurecimento desses sujeitos e os leva muitas vezes a um rápido embrutecimento, dificultando inclusive o processo de aprendizagem. “Mas essa realidade pode ser superada por meio de metodologias de ensino adaptadas ao perfil do aprendiz” (RAM, entrevista, 13 jun. 2018).

De acordo com estudo comparativo feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil ocupa o penúltimo lugar em mobilidade social num *raking* de 14 países, impactando negativamente nas possibilidades de inclusão social dos cidadãos (Figura 2). O relatório da OCDE destaca que a chance de uma criança de baixa renda ter um futuro melhor que a realidade em que nasceu está, em maior ou menor grau, relacionada à escolaridade e ao nível de renda de seus pais (Figura 3). Nos países ricos, diz o estudo, o *elevador social* anda mais rápido, caminha devagar em países emergentes e mais lentamente no Brasil (BBC NEWS BRASIL, 2018).²³

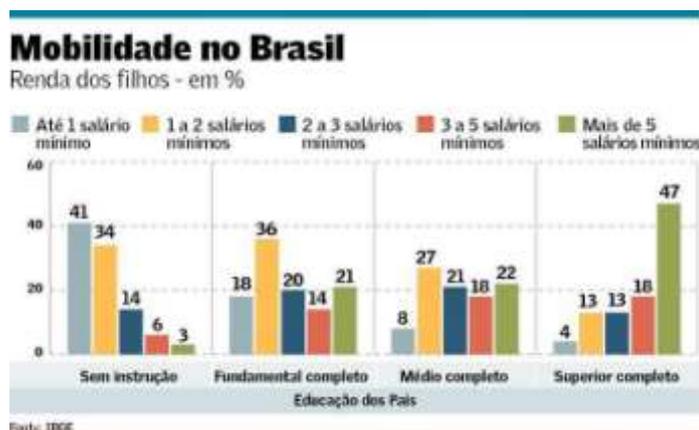
Figura 2 – Brasil na penúltima posição em inclusão/mobilidade social



Fonte: OCDE, 2018.

²³ Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44489766>>.

Figura 3 – Nível de escolaridade dos pais e seus impactos



Fonte: IBGE, 2016.

Segundo relatório do Banco Mundial disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 25% da população brasileira encontra-se em situação de extrema pobreza (Figura 4), ou seja, na contramão do que dispõe a Constituição brasileira, especialmente quando o tema é inserção no mercado de trabalho. Segundo a Lei 10.097, o cidadão tem, entre outros, direito à profissionalização e pode ser legalmente admitido como trabalhador a partir dos 14 anos, exceto para o trabalho noturno, considerado perigoso ou insalubre para menores de 18 anos (BRASIL, 2000, art. 403). No entanto, a figura abaixo revela o contrário.

Figura 4 – Cerca de 53 milhões de brasileiros vivem em situação de pobreza



Fonte: Banco Mundial, 2016.

De acordo com a Constituição do Brasil, adolescentes trabalhadores têm garantidos direitos previdenciários e trabalhistas e de acesso à escola (CF, art. 227, 3º, II-III). Cabe ao

Estado promover “[...] programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais” (CF, art. 227, 1º).

A Instituição lócus da geração de dados desta pesquisa é uma dessas entidades. Criada em 1975, dentro do que preconizam as políticas públicas governamentais e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS),²⁴ a entidade já atendeu mais de 87 mil adolescentes e jovens em busca de alternativas de inclusão e mobilidade social via experiência do primeiro emprego. Segundo ANI,²⁵ assessora que trabalha há mais de 35 anos na organização, os adolescentes e jovens que ali se cadastram buscam por autonomia, querem ter seu dinheiro, construir uma trajetória de vida diferente da percorrida por seus pais: “Os aprendizes trazem consigo o sentimento de que podem ter acesso. Desejam consumir, se comunicar, romper com uma história pregressa, vivida por seus pais”, relata a assessora (ANI, entrevista, 6 jun. 2018).

Pelos indícios empíricos, quando se cadastram na entidade, os aprendizes caminham no sentido de abandonar um possível sentimento de vulnerabilidade para buscar outro lugar de pertencimento, de conexão, inclusão e mobilidade social, por intermédio do primeiro emprego (BROWN, 2015).

Atualmente a Instituição atende uma média mensal de 3.100 adolescentes a partir de 16 anos matriculados no ensino médio de escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte, contemplando também indivíduos que já concluíram a escola regular e que ainda possuem vínculo empregatício com empresas parceiras da Instituição. O acesso dos aprendizes a seus direitos sociais é estimulado por meio de iniciativas como o Programa Adolescente Trabalhador, implementado com projetos referenciados pelas diretrizes dos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Assistência Social (CNAS, CEAS e CMAS).

Conforme AVA (entrevista, 2016),²⁶ profissional que trabalha na área de cursos da Instituição, os adolescentes e jovens cadastrados são capacitados para exercer a função de auxiliar administrativo nas empresas contratantes. Eles frequentam treinamentos e cursos gratuitos ministrados regularmente nas salas de aula da entidade ligados a áreas como atendimento ao cliente, informática, línguas estrangeiras (espanhol e inglês), matemática,

²⁴ Implantado em 2005, o SUAS segue as diretrizes da Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004). Seu controle social é exercido pelos Conselhos de Assistência Social dos municípios, e as ações desenvolvidas são voltadas para demandas e necessidades do território onde as pessoas moram. Seus programas, projetos, serviços e benefícios contemplam regiões mais vulneráveis, sendo a família seu foco de atenção (BRASIL, 2005).

²⁵ Faço uso de pseudônimos em letras maiúsculas em todas as citações para preservar a identidade dos participantes.

²⁶ A entrevista feita com AVA ocorreu no período de elaboração do projeto desta pesquisa (2016), a fim de complementar as informações extraídas do *site* da Instituição com o relato pessoal de uma profissional que vive o dia a dia da área de cursos oferecidos pela entidade.

mecânica, música, postura profissional, português, entre outras. Os aprendizes podem participar de outras atividades oferecidas também gratuitamente e lançar mão de apoio psicológico, caso necessário, durante toda a sua permanência no programa, que varia de 12 a 24 meses. Essas iniciativas, conforme observa AVA, objetivam enriquecer o currículo e impulsionar o percurso e a transformação pessoal e profissional dos aprendizes, aumentando suas oportunidades de trabalho e de inclusão e mobilidade social.

A professora LEA (2018), que dá aulas em áreas como atendimento ao cliente e português há mais de 12 anos na organização, salienta que o público atendido pela Instituição é carente não só na questão financeira, como também de afeto, de acolhimento: “Eles são excluídos mesmo, estão à margem da sociedade e sofrem discriminação”, afirma, exemplificando:

Quando chegam aqui, ainda não têm noção de como é o mundo lá fora; eles só vivem no mundinho deles, o aglomerado. Muitas pessoas falam que o professor não pode ser afetivo, que não pode exercer esse papel. Mas aqui, a gente mostra pra eles que eles são capazes. E a gente vê a mudança acontecendo: eles sentem confiança porque a gente dá atenção a eles; eles se sentem pessoas, porque aqui são pessoas (LEA, entrevista, 6 jun. 2018).

Diante desse cenário e por desejar fazer uma ponte com o inglês em princípio ensinado no ensino básico da rede pública, onde os adolescentes/jovens contemplados por projetos da Instituição estudam (ou estudaram), considere as diretrizes da BNCC e OCEM para orientar o plano de ensino. Fiz uso do que Duboc (2009) denomina de aproveitamento de brechas para a adoção de uma abordagem de ensino reflexivo e crítico.

Utilizei estratégias para estimular os participantes a fazer conexões entre o que era familiar na LI e o que causava estranhamento (REVUZ, 2002), encorajando-os a explorar seu potencial de aprendizagem. Conforme Revuz (p. 217), existe uma alta taxa de insucesso na aprendizagem de LE, e toda tentativa de aprender outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras da língua materna (doravante LM). Nesse sentido, adotar abordagens metodológicas apropriadas ao perfil dos aprendizes tornou-se fundamental – assim como o ensino não só da estrutura da linguagem (PENNYCOOK, 1994, p. 26) e do que a língua significa em termos de posição social, cultural e ideológica no contexto pesquisado. Ancorada no que sugere Pennycook (2001, p. 1-23), adotei a visão do *crítico*, daquele que tem consciência de que não existe imparcialidade no ensino/aprendizagem da linguagem, pois a língua está inserida em espaços onde gênero, etnia, sexualidade e religião entram em cena e *participam* da discussão.

Dessa maneira, os participantes da pesquisa foram convidados a vivenciar em sala de aula atividades que os levassem a explorar criticamente os acontecimentos, a refletir sobre eles e dar sua opinião. Foram expostos a temas locais e globais que dialogavam com a LI e seu contexto, a partir de situações relacionadas a seu dia a dia – na escola, no trabalho ou no lazer. O objetivo foi verificar as possibilidades de descolamento de identificações cristalizadas que rotulam esses sujeitos, levando-os a transitar por outros espaços identitários a partir de vivências decorrentes do confronto entre a LM e a LI (REVUZ, 2002). Os alunos registram impressões e sentimentos decorrentes do processo de exposição aos conteúdos da LI em seus diários de aprendizagem (*logbooks*) e em trabalhos elaborados para apresentação em sala de aula.

O curso de inglês em questão vem sendo oferecido semestralmente a cerca de 65 alunos apoiados pela Instituição há mais de 10 anos. No entanto esse lócus de enunciação nunca havia sido objeto de pesquisa científica sistemática, o que também representou um motivador para a proposição desta investigação. Os sinais do impacto da aprendizagem de ILE na forma de os alunos se apresentarem e se posicionarem no final do semestre letivo reportaram-me à asserção de Reis:

O ILE não pode ser visto como um fim em si mesmo, isto é, como a (im)possibilidade de uma viagem ao exterior ou como forma para se entender o significado da palavra “hotdog”. Defendemos, por fim, o ensino/aprendizagem do ILE nesse contexto (mais que qualquer outro) como forma de expressão, como *arma* de acesso a sonhos; como outra possibilidade de ver o mundo seja ele ou não globalizado. Importa que se encontre uma forma de (se) dizer nele (REIS, 2011, p. 258).

A observação de Serrani (2010, p. 29) também foi considerada como insumo para o delineamento do meu estudo: “o conhecimento linguístico não é o único objetivo do ensino de língua”, já que ocupa papel decisivo no processo educativo do aprendiz. Língua, diz a autora, é matéria-prima da constituição identitária dos sujeitos, um relevante componente sociocultural. Assim sendo, é preciso desenvolver uma didática de línguas na qual “funcionar em uma língua” seja uma finalidade necessária, no entanto, *não suficiente*. Como argumenta a autora, é “preciso que os legados culturais e os domínios identitários, social e emocional dos sujeitos sejam considerados” (SERRANI, 2010, p. 32).

Como já relatado, o proceder à narrativa²⁷ da minha prática em sala de aula levou-me a vivenciar os entrelugares de *ensinante* e aprendiz, o que impactou profundamente a relação de

²⁷ O termo “narrativa” será conceituado ainda neste capítulo, na seção 1.4.

troca estabelecida com os participantes, constituídos, a partir de então, como nós. Observar e refletir sobre esse fazer instigou-me a revisar, aula após aula, o trabalho junto aos alunos, prática que encontrou eco no já dito por Freire (1985). Segundo o autor, o papel do educador não pode ser reduzido a algo imutável. “O educador revolucionário tem no método um caminho de libertação, e é por isso que, na medida do possível, ele discute com o educando a apreensão do próprio método de conhecer” (FREIRE, 1985, p. 64-65). Esse tema será objeto de detalhamento na seção a seguir.

1.2 Por meio do outro, com o outro, por causa do outro

A visão freireana de que a educação, quando usada como prática da liberdade, contribui para que o homem participe de forma ativa da realidade concreta do mundo é permeada por relações “em que consciência e mundo se dão simultaneamente” (FREIRE, 1983, p. 81). Segundo o pedagogo, cabe ao educador ser um problematizador que “re-faz constantemente seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos”. E com a recomendação do autor: “educandos, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos” podem se tornar investigadores críticos estabelecendo um diálogo com o educador, também investigador crítico. “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados” (FREIRE, 1983, p. 80).

Dentro dessa perspectiva, o educador

[...] já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com as liberdades e não contra elas* (FREIRE, 1983, p. 78-79).

Oliveira (1985, p. 31) caminha nessa direção e considera impossível ensinar sem aprender, sugerindo que o educador aprenda com o educando sobre sua realidade para obter elementos básicos para a condução conjunta e negociada do trajeto educacional dos sujeitos envolvidos na relação. Quanto ao educando, este deve se colocar na posição de aprender com o educador, que dispõe de determinados instrumentos, determinadas experiências que, colocadas a serviço, podem propiciar a esse sujeito o conhecimento de si e da sua realidade (OLIVEIRA, 1985, p. 31). Esse movimento de ir e vir entre educador e educando pode abrir

espaço para o que Freire considera característico da ação dialógica: a co-laboração²⁸ que só se realiza na comunicação e se dá entre sujeitos, ainda que com níveis distintos de função e responsabilidade. Segundo o autor, “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração” (FREIRE 1983, p. 197).

Desse modo, o *eu* dialógico

[...] sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-eu – esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Dessa forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu* (FREIRE, 1983, p. 196).

Na ‘co-laboração’ exigida pela teoria dialógica da ação, prossegue Freire, “os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia”, abrindo espaço para o exercício da análise crítica sobre a realidade problema. A resposta a esses desafios, diz o autor, já se configura- como ação dos sujeitos sobre uma dada realidade, para transformá-la (FREIRE, 1983, p. 198). Boff (1999, p. 11). Por outro lado, alerta-nos para o fato de que “[...] a sociedade contemporânea, chamada sociedade do conhecimento e da comunicação, está criando, contraditoriamente, cada vez mais incomunicação e solidão”, o que dificulta a prática do diálogo e o estabelecimento de vínculos de interação.

A contradição entre a busca pelo diálogo e o exercício da troca tem sido exaustivamente discutida em ambientes educacionais, inclusive no campo da pesquisa crítica que estuda a linguagem e o ensino de idiomas.

Segundo Kutoba e Miller (2017), apesar dos enormes avanços ocorridos nos últimos 30 anos

[...] temos assistido a um drástico aumento da desigualdade no mundo, marcada pela deterioração das condições de trabalho, pelo declínio do bem-estar, pela presença da violência generalizada, pelo aumento da xenofobia e das crises ambientais. [...] A propagação do racismo e do ódio contradiz três recentes décadas de esforço para se promover a criticidade na educação. Sendo assim, é importante analisar os resultados alcançados pelas pesquisas e os desafios ainda existentes, vislumbrando novas direções (KUTOBA; MILLER, 2017, p. 1-2).²⁹

²⁸ O termo “co-laboração” é, por vezes, mantido neste estudo em conformidade com a terminologia adotada pelo autor (FREIRE, 1983).

²⁹ Tradução nossa: [...] *we have witnessed dramatic increases in economic inequality, worsened working conditions, a decline of the welfare state, widespread violence, increasingly overt displays of xenophobia, and environmental crises. [...] Today’s worldwide spread of racism and hatred contradicts the three-decade effort to promote criticality in education. [...] it is thus important for us to examine what outcomes have been achieved, what challenges still exist, and what new directions can be envisioned for critical studies* (KUTOBA; MILLER, 2017, p. 1-2).

Morin (2011) indica direções quando fala que a educação deveria ensinar princípios de estratégia para o enfrentamento dos imprevistos, do inesperado e da incerteza surgidas ao longo do século XX, possivelmente ampliadas durante estas duas primeiras décadas do século XXI. O autor defende que “é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza”, destacando que essa premissa deveria ser incorporada ao ensino das várias ciências: físicas (microfísicas, termodinâmica, cosmologia), históricas e da evolução biológica (MORIN, 2011, p. 17).

Em toda sociedade e cultura, prossegue Morin (2011), a educação do futuro deve contemplar sete saberes *fundamentais*: (1) as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; (2) os princípios do conhecimento pertinente; (3) ensinar a condição humana; (4) ensinar a identidade terrena; (5) enfrentar as incertezas; (6) ensinar a compreensão; e (7) a ética do gênero humano. Partilho da visão do autor, que considera o ser humano a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, e que vê sua natureza “totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas”, impossibilitando o aprendizado do que significa ser humano. Sendo assim, é preciso “que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos”. O autor recomenda que cada um tome conhecimento e consciência de suas identidades complexa e comum que são inerentes a qualquer ser humano (MORIN, 2011, p. 13-17).

Atualmente, segundo Silva, Assis e Bartlett (2013) são inúmeras as discussões em torno de temas relacionados à busca ou perda de identidade de um sujeito, povo, ou grupo social. Percebo-me inserida nessa discussão, procurando por alternativas para compreender e ressignificar minha prática como educadora, buscando caminhos para melhor conviver com (ou transformar) os desafios impostos pela realidade atual, de forma a fazer frente às ininterruptas mudanças que ocorrem nos campos teóricos e práticos do conhecimento e do relacionamento humano. Nos últimos cinco anos, venho me apropriando de minhas múltiplas identidades³⁰ e isso tem apontado para novas possibilidades de posições enunciativas nos ambientes sociais onde me constituo principalmente educadora, pesquisadora e aprendiz.

São vários os caminhos apontados por estudiosos da educação para professores-pesquisadores fazerem frente aos desafios do aprender a ensinar e do ensinar a aprender. Dias,

³⁰ Neste estudo o conceito de identidade é atravessado pela definição de Stibbe, para quem uma identidade é uma história na mente das pessoas sobre o que significa ser um tipo particular de indivíduo, incluindo aparência, caráter, comportamento e valores. O autor fala também de autoidentidade, que descreve como uma história em evolução na qual os sujeitos dizem a si e aos outros sobre o tipo de pessoa que são. A identidade, para Stibbe, é um modelo na mente das pessoas e se manifesta na maneira específica de cada um se vestir, escrever, falar e se comportar (STIBBE, 2015, p. 107).

Bambirra e Arruda (2015) destacam a busca por autonomia dos sujeitos envolvidos com o processo educativo, associada a concepções de independência e interdependência, onde o contexto social dos aprendizes deve ser levado em consideração. Nas palavras das autoras, para nos tornarmos profissionais capacitados a enfrentar um mercado de trabalho inserido em um contexto globalizado cada vez mais *líquido* e menos rígido, precisamos aprender a tomar decisões e (re)aprender a aprender (DIAS; BAMBIRRA; ARRUDA, 2015, p. 7-8).

Esse ir e vir do processo de aprendizagem abre brechas para se pensar a sala de aula como um espaço relacional, como salienta Freire (1983, p. 79), onde “ninguém educa ninguém, mas nos educamos em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Dessa maneira, a investigação da prática em sala de aula em questão priorizou a interação e a colaboração com o outro e, por causa desse outro nos constituímos primeira pessoa do plural. Fomos gradativamente levados a nos posicionar responsáveis pelo ensinar/aprender durante o percurso já que, conforme Jonas ([1978] 2011, p. 189), o fim determinado como conteúdo da educação reside na promoção da autonomia do indivíduo que abarca “essencialmente a capacidade de responsabilizar-se”.

Para Vygotsky (1978, p. 36), o ato de aprender vai além da aquisição da capacidade de pensar; contempla a aquisição de muitas habilidades especiais para pensar sobre uma variedade de coisas.³¹ Dentro dessa perspectiva, o processo de aprendizagem pode ser metaforicamente comparado a uma alavanca que, quando acionada, pode impulsionar o (re)posicionamento do aprendiz quanto ao seu verdadeiro potencial e motivá-lo a responsabilizar-se por seu desenvolvimento através de práticas autônomas de estudo ou via relação cooperativa com o grupo, dentro ou fora da sala de aula, por meio de diferentes tipos de linguagem – oral ou escrita, digital ou analógica.

A exemplo do que afirma Reis (2018), o sujeito, ao se apropriar do lugar que ocupa – nesse estudo, a sala de aula – pode inclusive tornar-se responsável por sua posição discursiva no espaço mediado pela inter-relação. Ali a relação pode ser estabelecida por meio de si, do outro, com o outro e por causa do outro, em consequência de um processo de negociação onde “[...] o docente deixa de ser o único responsável pelas decisões em sua sala”, como destaca Magalhães (2018, p. 13). Para a autora a negociação possibilita que cada participante ofereça e receba apoio, num jogo relacional que estimula a compreensão e produção conjunta no ambiente de aprendizagem (MAGALHÃES, 2018, p. 14). Assim sendo, o que se vê é a constituição de uma “dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica”, segundo

³¹ Tradução nossa: *Learning is more than the acquisition of the ability to think; it is the acquisition of many specialized abilities for thinking about a variety of things* (VYGOTSKY, 1978, p. 36).

Vygotsky (2010, p. 116-117), onde há possibilidade de ocorrerem processos de desenvolvimento e de aprendizagem sob diferentes aspectos, sempre intermediados pela linguagem.

1.3 Por meio da língua estabelecemos efeitos de sentidos

A visão de Rodrigues (1985, p. 101) de que “a palavra é a morada do ser” e, enquanto materialização da linguagem e expressão da cultura de um povo, não é objeto inocente, dialoga com os princípios e procedimentos de análise de discurso que referenciam este estudo (ORLANDI, 1999). A partir desses autores, considero que a linguagem funciona como forma de expressão do mundo e de constituição subjetiva.

Sendo assim, a presente pesquisa considera que as línguas faladas nas sociedades contemporâneas são permeadas por contextos culturais específicos e muitas vezes distintos (JORDÃO 2014, p. 34), o que justifica o estudo da linguagem como prática social tanto no contexto de aprendizagem da LM quanto no da LE, ou em ambientes em que surjam questões críticas sobre o uso da palavra (MENEZES, 2009).

Considerando que o *ensinante* deve atuar para facilitar o desenvolvimento de habilidades e práticas de leitura e escrita no aprendiz de qualquer língua (SOARES, 1998), concordo com a asserção de Rodrigues (1985, p. 101), que advoga que a educação deve

[...] necessariamente expandir a competência do educando no uso da língua, entendendo por essa compreensão a ampliação do uso da língua como instrumento de compreensão do mundo. Por compreensão do mundo entende-se o reconhecimento do indivíduo como sujeito histórico, da realidade vivida como forma de ser-no-mundo, das potencialidades de transformação do real enquanto mundo-a-ser-construído e da cultura como acabamento e passagem de visões de mundo (RODRIGUES, 1985, p. 101).

A identificação do professor com essas afirmativas pode levá-lo a perceber que sua formação está em constante mutação e que há possibilidades para sua atuação em sala pelo viés do crítico, dando espaço para a discussão do social e do político que emergem das relações ali constituídas. Nesse sentido, os atores da sala de aula podem vir a ocupar posições e lugares alternados de poder explorando temas considerados relevantes tanto para os aprendizes quanto para o professor (PENNYCOOK, 2001, p. 4-6). A discussão de temas vitais no ambiente escolar pode também acenar para possibilidades de promoção da

conscientização dos educandos como cidadãos responsáveis pelo seu fazer no mundo. Dessa forma, poderão surgir caminhos que levem os interlocutores da sala de aula a vivenciar deslocamentos identitários que apontem para perspectivas de transformação inclusive no patamar econômico-social.

Conforme Jonas ([1979] 2011, p. 165), “[...] o poder causal é condição da responsabilidade, e o agente deve responder por seus atos”, sendo que

[...] há outra noção de responsabilidade que não concerne ao cálculo do que foi feito *expostfacto*, mas à determinação do que se tem a fazer; uma noção de virtude da qual eu me sinto responsável, em primeiro lugar, não por minha conduta e suas consequências, mas pelo objeto que reivindica o meu agir (JONAS [1979], 2011, p. 167).

Esse cenário é hoje mais volátil, líquido, em razão das mudanças que decorrem do acirramento do uso da tecnologia nos ambientes cotidianos. Segundo Mattos (2014, p. 171), o espaço criado pelo advento da globalização implicou o surgimento de uma nova ordem social que trouxe muitas demandas para a sociedade e desafios para o espaço ocupado nesse contexto por professores de línguas estrangeiras. A necessidade de interconectividade quase que instantânea entre povos de diferentes culturas gerou o recrudescimento de novas abordagens para o ensino de línguas, em especial o inglês (DUBOC, 2009). A LI ocupou um espaço de *nobreza* no cenário mundial global como eventual *facilitadora* de processos comunicativos principalmente nos ambientes digitais, fluidos e velozes. Surgiram novas perspectivas para o ensino/aprendizagem de ILE e inúmeras possibilidades para a língua e para o que ela pode propiciar e significar, entre elas, impulsionar a formação crítica e ética do aluno, estimulando-o a vislumbrar aspectos identitários, culturais, sociais e ideológicos do ambiente em que está inserido como cidadão (SARACENI, 2009).

Assim sendo, o inglês falado no mundo não é um único, e sim uma língua múltipla, impactada pelo plurilinguismo, pela pluralidade cultural, pelo multiculturalismo (JORDÃO, 2014). Como salienta Maher (2007), o que é novo no ensino dessa LE é a atenção que o termo recebe juntamente com o efeito das relações de poder que dela advêm. Independentemente de se falar a língua *universal*, o que ainda se vê são minorias sendo discriminadas por falarem a LI diferente dos *ingleses* americano e britânico. Minorias ainda são consideradas inferiores também porque suas identidades estão dissociadas de estereótipos de falantes nativos da LI, em que classes sociais, gêneros, etnias, sexualidades, religião e idade ainda se atrelam ao simbólico preconizado pelo *status quo* (MAHER, 2007, p. 258-260).

Para Maher (2007), há uma intenção política ao dar voz e visibilidade a um grupo específico de alunos de ILE em posição de desvantagem utilizando os parâmetros de como a LI é falada por grupos sociais empoderados econômica e politicamente. A compreensão desse fenômeno, conforme Norton (2013, p. 170), pode levar o professor de ILE a optar por estimular o aluno a ir além da compreensão dos signos da língua e seu sistema de regras formais, na direção de sua transformação identitária como sujeito social.

Nesse sentido, a sala de aula pode ser utilizada como a ponta de um *iceberg* (SERRANI, 2010), em que o subjacente pode impulsionar mudanças que provoquem deslocamentos para posições e lugares mais igualitários nos espaços sociais ocupados pelos educandos e educadores. Enquanto as mudanças não acontecem em nível macro, sugere Serrani (2010, p. 22 e 32), é possível a promoção de transformações no nível micro, como é o caso da sala de aula. E isso pode ser feito por meio de projetos e programas pedagógicos inovadores, planos criativos que utilizem materiais linguístico-discursivos relacionados a territórios, momentos, grupos sociais e legados culturais heterogêneos, além da revisão de currículos.

Diante disso, a abordagem de ensino desenvolvida para a prática de campo, apresentada no presente estudo, pautou-se na possibilidade de levar o fenômeno da intercompreensão das relações sociais para o espaço da sala de aula, visando a promoção de discussões que contemplassem temas como diversidade, multiculturalismo, plurilinguismo, mudança de códigos e comparação entre a LM e a LE, levando em consideração o que sugere Cavalcanti (2011, p. 255):

O professor deve ter cuidado ao planejar programas educacionais voltados para o respeito às especificidades linguístico-culturais dos grupos minoritários, já que seu empoderamento depende de fortalecimento político ou da existência de legislações favoráveis e voltadas para a educação do entorno.

Optar por promover a reflexão crítica dos aprendizes levou-me a adequar o conteúdo programático do curso ao repertório e ao contexto social dos participantes. A língua de partida foi usada como ponte para facilitar a *chegada* à língua-alvo, como facilitador da comunicação na língua outra, às vezes (im)possível de falar (ou aprender). Ancorei-me nas asserções de Serrani (2010) e levei para a sala de aula uma abordagem linguística-cultural-educativa que objetivou (1) estimular alunos a fazer pontes culturais com outras sociedades e culturas; (2) propiciar conexões entre a diversidade sociocultural da LM e LE; e (3) dar peso adequado ao componente sociotemporal ao curso de ILE objeto desta investigação.

A realidade dos investigados foi explorada no contexto pessoal e profissional, abordando aspectos da experiência do primeiro emprego, já que a classe trabalhadora, na visão freireana, tem dois direitos fundamentais: (1) conhecer melhor o que ela já conhece a partir da sua prática; e (2) conhecer o que ainda não conhece, portanto participar da produção do novo conhecimento (FREIRE, 1985, p. 69).

Na qualidade de professora busquei respaldo na premissa de que o professor precisa estar preparado para fazer sentido para uma geração muito diferente das gerações passadas, que deve, inclusive, ser preparada para não ter estabilidade no emprego e flexibilizar-se até para mudar de profissão (CAVALCANTI, 2011, p. 213).

Os aprendizes traziam consigo os efeitos da globalização: a maioria era familiarizada com o uso de mídias digitais, facilitado pelo acesso à internet no ambiente de trabalho (TUPAS; RUDBY, 2015, p. 5). Dessa forma, os educandos e eu ficávamos conectados durante toda a semana por intermédio da tecnologia digital. O objetivo foi estimular os aprendizes a criar e negociar significados comunicativos entre si e, quando necessário, intermediados, via tecnologia digital, por mim (NIEDERAUER, 2014).

A sala de aula foi trabalhada como espaço inter-relacional, conforme destaca Trueba (1988). Algumas técnicas³² fomentaram a reciprocidade entre interlocutores, como sugere Serrani (2010), para quem o professor de línguas deve promover o plurilinguismo pelo fato de a língua ser heterogênea por definição. Segunda a autora, “[...] sempre haverá múltiplas variedades linguísticas que se realizam em diferentes gêneros discursivos de acordo com seus contextos sociais” (SERRANI, 2010, p. 23).

As experiências vividas, continua Serrani (2010), se mobilizam em direção à língua tecida pelo inconsciente e podem vir a conceber as memórias discursivas constituidoras da identidade cultural de cada um de nós. Essa expressão pode se manifestar por intermédio da produção escrita ou oral, textual ou por meio de imagens, em que a intertextualidade dá vazão ao saber em movimento ou em estado de repouso na memória já dita de cada sujeito.

Como mencionado, busquei encontrar brechas para o ensino crítico da LI, procurando estimular a expressão da subjetividade nas vozes dos aprendizes (DUBOC, 2009). Os aprendizes foram convidados a pensar e responder questões como: “O que estou fazendo aqui lendo este texto? Que realidade vejo aqui? Ela está construída sob qual perspectiva?” (DUBOC, 2009, p. 6).

³² As técnicas utilizadas na sala de aula serão detalhadas no capítulo II, na subseção que trata da metodologia de ensino.

Essa reflexão crítica poderia abrir espaço para o questionamento e a mobilização, na medida em que os sujeitos da investigação se ins(es)crevessem no seu processo de aprendizagem, inclusive eu. Como já mencionado, ao proceder à escrita de mim (FOUCAULT, 1991), mostrei-me, dei-me a ver. A memória encontrou espaço para me (re)visitar e me ressignificar identidades.³³

Dessa forma, os dizeres que me constituíram e seus modos de interpretação, especialmente quando contrastados com os dizeres dos aprendizes, fizeram-me compreender que o sujeito se faz, se diz e se inscreve com e nas palavras do outro (ORLANDI, 1999; SERRANI, 2010). Sendo assim, há o encontro do indivíduo com sua subjetividade, que traz à tona o que já estava dito e constituído, registrado na memória do que já fui e da expectativa do que poderá vir a ser. Esse é o tema contemplado a seguir.

1.4 Quem fala? Eu, você, nós, eles? Quem são essas vozes que batem à minha porta?

De acordo com Orlandi (1991, p. 15), “há muitas maneiras de se significar” por meio da linguagem, que pode ser estudada enquanto sistema de signos, com suas regras formais e gramática normativa, e por outros caminhos teórico-metodológicos como a análise de discurso. Na definição da autora, discurso visto como prática de linguagem é palavra em movimento. Em suas palavras,

[...] na direção da compreensão de como a língua faz sentido, enquanto trabalho simbólico, social, constitutivo do homem e da sua história, na sua capacidade de significar e significar-se, de mediar-se entre o subjetivo e simbólico e a realidade natural e social (ORLANDI, 1991, p. 15).

Orlandi (1999, p. 15) considera que “[...] saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória” – a institucional, que estabiliza, e a constituída pelo esquecimento, que provoca a ruptura. Achard (1999, p. 8) observa que “[...] a memória não pode ser provada, não pode ser deduzida de um *corpus*”. Segundo o teórico, ela só trabalha ao ser reenquadrada por formulações discursivas concretas, quando nos dizemos.

³³ A identidade do professor de línguas, conforme defende Morgan (2017), funciona como um elemento reflexivo e transformador, um componente crucial para a constituição da base do conhecimento para o ensino/aprendizagem de ILE. Pensar a própria identidade, observa o autor, pode abrir portas para o educador desafiar estereótipos e atuar como agente de transformação social, negociando as relações estabelecidas entre ele e seus alunos (MORGAN, 2017, p. 205-206).

O que ocorrem são *linguareiros* que exercem uma regularidade enunciativa dentro de um contexto, com presença de repetições formais e oscilação entre o histórico e o linguístico (ACHARD *et. al.*, 1999, p. 8). Já Pêcheux (1999, p. 52) concebe memória discursiva como resposta a um texto, surge como acontecimento a ler, restabelecendo os *implícitos*, os pré-construídos, os discursos-transversos.

Dessa forma, podemos dizer que a maneira como fomos ensinados na primeira e em outra(s) língua(s) interfere nas interrelações que estabelecemos nos processos de ensino/aprendizagem que vivenciamos ao longo da vida.

São muitos os dizeres já ouvidos e já ditos e, ao nos fazermos professores/alunos, nos vemos

[...] entre o passado e o presente, entre representações “tradicionais”, idealizadas, de um profissional que quer educar e instruir seus alunos e representações “pós-modernas” de um profissional que precisa se adaptar ao momento histórico-social em que se encontra, entregando-se às normas da escola e do consumo, entre o sujeito do desejo e o sujeito do imaginário (CORACINI, 2015, p. 132).

Durante o percurso desta pesquisa, a memória de minha formação acadêmica surgiu em resposta à experiência da sala de aula mediada pela linguagem e pelas inter-relações sociais. Duas identidades se (re)constituíram – a da professora e da aluna que fui (e ainda sou). A memória do meu processo de aprendizagem estava ali, presente no meu discurso na sala de aula. Ela não vinha do nada sequer era ingênua; não se encontrava destituída de crenças pregressas, porém era sim imbuída da ideologia³⁴ que me constitui enquanto sujeito de linguagem vivente num dado momento histórico político, econômico, cultural e social.

A memória do aprender a aprender e do aprender a ensinar surgiu das narrativas feitas no meu *teacher's journal* – caderno destinado às minhas notas de campo que me acenou para os efeitos das experiências pregressas de letramento na LM e LI e nas escolhas que ainda faço como *ensinante/aprendiz*. Nas palavras de Menezes (2008), relatos de acontecimentos passados (e presentes) “têm sido amplamente investigados na LA”. Conforme a autora, eles podem narrar uma história, algo contado ou recontado, real ou fictício, conectados em sequência cronológica ou não, em textos orais, escritos ou visuais (MENEZES 2008, p. 1).

Para Machado (2016, p. 121), “[...] a posição assumida por um *eu*-narrador ao contar parte de sua vida” nunca se constitui de uma única voz. Assim sendo, seu discurso é visitado

³⁴ A concepção de ideologia abarca, neste estudo, o âmbito pessoal e social do sujeito, levando em conta o contexto histórico em que vive, bem como a influência de aspectos como cultura, sociedade, economia, política e discursos vigentes exerce sobre o seu pensar e dizer (ORLANDI, 1999 e outros autores).

pela memória, que traz consigo fragmentos de outras vozes e constitui a identidade individual e social do *eu*-narrador. Esse *eu* tem sua subjetividade em profundo diálogo com a linguagem, que é investida de significantes que transitam entre o eu ideal e o Ideal do eu³⁵ freudiano, posteriormente revisitado por Lacan ([1958-1959], 2016). Para Lacan, a linguagem não é inocente, pois o sujeito se faz discurso em relação a outros falantes, e a constituição do seu dizer sujeito é algo que vem da ordem do desejo (LACAN [1958-1959], 2016).

Pennac (2018), ex-professor de francês no ensino fundamental e no ensino médio de escolas públicas francesas, hoje romancista internacionalmente reconhecido, guarda *mágoas da escola*.³⁶ Por apresentar dificuldades de aprendizagem e desempenho sofrível, foi estigmatizado como um aluno lerdo e, conseqüentemente, não ideal. Ao fazer a narrativa de sua infância, o autor confessa que ele foi, na verdade, um mau aluno – e que sua mãe “nunca se refez completamente desse desgosto” (PENNAC, 2009, p. 15). Ele justifica que foi um mau estudante “[...] porque tinha medo de não saber responder às perguntas que os adultos lhe faziam”. Segundo o autor, todo o seu medo se transformou em conhecimento, e seu trabalho hoje como adulto é curar as crianças de um medo similar (PENNAC, 2018).³⁷

Diferentemente de Pennac, minha infância foi marcada pelo empenho em fazer-me boa aluna. Apesar de assumir a responsabilidade por meus estudos, não me considerava suficientemente preparada para ser bem-sucedida nas provas e sempre almejada tirar as melhores notas. Na véspera das avaliações colocava um despertador com um tique-taque barulhento embaixo da cama e o programava para soar seu alarme ensurdecido às 4 horas da manhã – dessa forma, eu teria mais duas horas para revisar o conteúdo. Eu me submetia a um grande desconforto emocional, o que levou minha mãe, numa atitude de cuidado, a me proibir, a partir dos 11 anos, de tirar o primeiro lugar.

Não sei por que eu era bastante tímida, escondida. Minha mãe sempre repetia uma história para mim: “Quando você nasceu, parecia uma ratinha, de tão pequena”. Talvez esse tenha sido o ponto de partida que associou minha identidade à timidez, que só veio a ser desafiada aos 17 anos, com a experiência de imersão na LI.

Donahoe, professora de inglês e jornalismo em uma escola de ensino médio nos Estados Unidos, observa que a existência de traumas decorrentes de experiências negativas na

³⁵ O eu ideal é uma instância imaginária do sujeito, que o remete àquilo que ele gostaria de ter sido para satisfazer o desejo do outro, representado por figuras de autoridade constituídas a partir da infância, como os pais. O Ideal de eu situa-se na esfera do simbólico e decorre do desejo que o sujeito projeta no outro como seu ideal de ser (DUNKER, [1998], 2016).

³⁶ Utilizei essa expressão em alusão ao título do livro *Mágoas da escola*, escrito pelo autor (PENNAC, 2009).

³⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RMH2snBmkaA>>.

infância é mais comum do que se imagina. Segundo ela, professores não estão isentos de levar esses traumas para a sala de aula. Contudo, podem desenvolver habilidades de regulação emocional que os ajudem a lidar com as situações de ensino/aprendizagem que lhes remetam à memória do que lhes provocou dor (EDUTOPIA, 2018).³⁸

A memória do rótulo de incapaz, relatada no *best-seller Diário de escola*, de Pennac (2008), levou o autor a lutar pela inclusão de alunos estigmatizados por dificuldades de aprendizagem similares às dele. Já a memória da identidade de tímida e frágil/fragilizada me levou a ser empática com a vergonha e o sentimento de exclusão do outro, principalmente do meu aluno de inglês. Esse pode ter sido o sentimento que me fez chegar até aqui, que me entrelaça a personagens que carregam histórias, experiências e sentimentos de vulnerabilidade (social).

Para Grigoletto (2003, p. 223), todo aprendiz de LE constrói representações sociais sobre a língua objeto de seu estudo a partir de sua identidade e de suas identificações. Jordão (2006, p. 1) acrescenta que professores e alunos de LE entram na sala de aula com pressupostos sobre o que seja uma língua, o processo de ensino/aprendizagem daquela língua e o capital cultural do contexto em que ela está inserida.

Quando projeto nos alunos a crença na impossibilidade e os vejo cheios de medo de se expressar em inglês, sou revisitada por sentimentos não agradáveis que um dia me acompanharam no meu caminhar. O impulso é dizer a esses sujeitos, ou mostrar por meio de dinâmicas na sala de aula, que eles são capazes e que podemos constituir uma relação de cooperação que facilite o *nosso* aprender. Como explica Pennac (2018), o medo não é prerrogativa da criança; ele também está presente em adultos, inclusive em professores, que têm medo de ser maus *ensinantes*. Para o autor, esse medo pode ser pedagogicamente amenizado por meio da criação de projetos em comum, em que, acrescento, os atores da sala de aula podem se investir de posições de responsabilidade pelo seu aprender a aprender.

Conforme colocado, este estudo verificou a possibilidade de promover a responsabilização dos participantes pelo seu processo de ensino/aprendizagem da LI, assim como a existência de deslocamentos identitários por meio da sua coparticipação na construção de seu saber. Sustentada por temas como inclusão e mobilidade social, testei o impacto da investigação no fazer-me professora/pesquisadora, cujos métodos de pesquisa e de ensino passo a tratar no capítulo II.

³⁸ Disponível em: <https://www.edutopia.org/article/teaching-trauma?utm_source=Edutopia+Newsletter&utm_campaign=ea53ef16cb-MAIL_CAMPAIGN_2018_12_12_05_02&utm_medium=email&utm_term=0_f72e8cc8c4-ea53ef16cb-78739455>.

CAPÍTULO II**A BÚSSOLA**

*Eu me perdi tentando acertar
E sem saída comecei andar
Por uma selva de perigos
Não consegui escapar
Eu precisava de uma bússola*

*Alguma coisa assim pra me guiar
E o seu olhar brilhou na imensidão
Salvando meu coração
E o sol nasceu pra mim
Angústia teve fim
Amor descontrolado
Vou pra guerra do seu lado*

*Só preciso da bússola que me tirou do escuro
A bússola que gira...gira...gira
E sempre aponta pro futuro
E se eu for pro sul mesmo que seja sem querer
Você me traz pro leste para ver o sol nascer*

*Só preciso da bússola que me tirou do escuro
A bússola que gira...gira...gira
E sempre aponta pro futuro
E se eu for pro sul mesmo que seja sem querer
Você me traz pro leste para ver o sol nascer*

Luan Santana, 2010.

2.1 Havia uma pedra no meio do caminho³⁹

A metodologia da investigação em pauta ancorou-se na abordagem qualitativa para proceder à observação participativa sistemática dos eventos ocorridos em uma de minhas salas de aula de ILE. Sob a ótica desse paradigma⁴⁰ e ancorada nos princípios e procedimentos da análise do discurso (ORLANDI, 1999), busquei depreender o modo como os sujeitos do estudo interpretam e compreendem suas experiências e o mundo em que vivem (COHEN; CRABTREE, 2016).

Segundo Allwright (1983), o foco da pesquisa em sala de aula evoluiu de uma estratégia de medição da *performance* de atuação e treinamento do professor para uma perspectiva de processo que advém da relação constituída entre ele e seus alunos, abrindo espaço para a emergência da diversidade, da controvérsia saudável e do inusitado. O autor considera que é “[...] fundamental compreender o que acontece na sala de aula e como o professor pode ajudar os alunos a aprender de forma mais efetiva” (ALLWRIGHT, 1983, p. 201-202).

Para Coura Sobrinho e Silva (1998), a pesquisa em sala de aula lida com problemas práticos enfrentados por professores e alunos, cabendo ao pesquisador buscar ampliar seu olhar para compreender o contexto cultural e social em que as interações dos participantes acontecem. A sala de aula não ocorre em um vácuo: os alunos vêm de algum lugar e depois da aula vão para outros espaços; o que acontece nesses lugares repercute na sala de aula (VAN LIER, 1988, p. 86). Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2009), o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se professor pesquisador de sua própria prática, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente. Além de desenvolver “[...] uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos, [o professor-pesquisador vai] também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 32-33).

³⁹ Paráfrase do título do poema *No meio do caminho* (DRUMMOND, 1978, p. 186).

⁴⁰ Bortoni-Ricardo (2009) ressalta que as salas de aula “provaram ser espaços adequados para a condução de pesquisas qualitativas”. Para a autora, “não há como observar o mundo independente das práticas sociais e seus significados vigentes. A capacidade de compreensão do observador está enraizada na sua forma de ver e ler o mundo e o pesquisador se faz agente da construção do seu conhecimento” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 32).

Já Gaies (1983) considera que há espaço para o diálogo do professor-pesquisador com outras abordagens metodológicas de ensino e áreas do conhecimento, como a antropologia e a sociologia; o professor-pesquisador pode se beneficiar de métodos complementares de investigação e análise das atividades desenvolvidas pelos alunos dentro e fora da sala de aula. Para Gaies, o pesquisador que opta por esse tipo de pesquisa deve considerar: (1) o ambiente linguístico (e *input* que ali acontece); (2) os padrões de interação na sala de aula; e (3) a forma de correção de erros. Conforme o autor, a sala de aula de línguas não é mais uma “caixa preta”; há espaço para o professor tomar decisões ao longo do processo de ensino/aprendizagem e praticar *feedbacks* positivos (afetivos) ao invés de negativos (GAIES, 1983).

Para Telles (2002, p. 101-102), independentemente de sua escolha por métodos qualitativos ou quantitativos de pesquisa, o professor terá que utilizar sua capacidade de interpretação dos dados objetivos e subjetivos do estudo. Para Takyi (2015), o pesquisador-observador de sua própria prática tem maior envolvimento com a investigação, o que lhe permite uma compreensão mais profunda do contexto em estudo. Contudo, alerta a autora, esse sujeito deve ficar atento a vieses e buscar detectar, e explicar, possíveis efeitos da não neutralidade em sua análise e observações (TAKYI, 2015, p. 864).

Na qualidade de pesquisadora de ILE, autoavalei semanalmente minha atuação no trabalho de campo. Minhas narrativas, registradas no documento que doravante denomino *teacher's journal*, deram suporte à autorreflexão crítica sobre os efeitos da observação na sala de aula em mim. Um deles foi a replicação do aprendizado ocorrido no lócus da investigação para outros espaços em que dou aulas de ILE em paralelo ao desenvolvimento do trabalho. A observação participativa e o registro das dinâmicas de cada aula apontaram acertos e erros cometidos a cada semana. Isso também contribuiu para evitar a busca pelo *happyending* do estudo, especialmente quando da interpretação dos dados e da elaboração da redação final deste documento (MCNIFF; WHITEHEAD, 2009, p. 149).

As lembranças revisitadas por meio das anotações no *teacher's journal* me levaram às experiências de letramento na infância, quando aprendi a ler a palavra (Figura 5) e ao meu atual entendimento do que significa proceder à leitura crítica do mundo não só por meio da LM (FREIRE, 2001) como também pela LI (PENNYCOOK, 1994).

Sendo assim, mesmo considerando a não linearidade previsível da rota do pesquisador que se referencia no paradigma da pesquisa qualitativa, a pedra no caminho surgiu quando deparei com aspectos subjetivos que constituem minha memória de aprendiz e impactam na construção de minha identidade de professora pesquisadora de ILE. Busquei então o alicerce

da autoetnografia, aceitando que os dados levariam não só à compreensão do processo de aprendizagem dos estudantes como também às lições que dali eu depreenderia sobre mim.

Figura 5 – Primeira experiência de letramento na LM



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

2.1.1 Quem dará a direção, senão eu mesma?

Jonas ([1979] 2011, p. 44) considera que “[...] o homem atual é cada vez mais o produtor daquilo que ele produziu e feitor daquilo que ele pode fazer; mais ainda, é o preparador daquilo que ele, em seguida, estará em condições de fazer”.

Como já mencionado, a narrativa em um diário de bordo (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 23), que neste trabalho optei por nominar *teacher's journal*, remeteu-me a subjetividades e estas a já ditos, a encontros com partes de mim, por meio da materialidade linguística. Nas palavras de Orlandi (1999, p. 30), a memória faz parte da produção do discurso, “aciona” e faz valer as condições de produção que sempre incluem o contexto social, histórico e ideológico de uma dada realidade. A memória, prossegue a autora, “[...] tem suas características, quando pensada em relação ao discurso”, podendo ser tratada, nessa perspectiva, como interdiscurso (aquilo que fala antes, em outro lugar) constituindo-se, desse modo, memória discursiva (ORLANDI, 1999, p. 31). O saber discursivo torna possível todo dizer, e este “[...] retorna sob a forma do pré-construído, o já dito, que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 1999, p. 31).

Segundo Foucault (1992, p. 129), obrigar-se a escrever desempenha o papel de um companheiro, ao suscitar o respeito humano e a vergonha. Por vergonha de sermos conhecidos, diz o autor ao citar Santo Atanásio em a *Vita Antonii*, deixaremos de pecar e de trazer no coração o que quer que seja de perverso. “[Quem] consente ser visto quando peca, e após ter pecado, não prefere mentir para ocultar a sua falta?”.

Para Pinner (2017, p. 4), o valor da escrita no formato de narrativa não está na representação de uma *verdade* irrecuperável, e sim na perspectiva alternativa que ela fornece, onde sempre haverá um nível de subjetividade. A narrativa tornou-se um modo legítimo de pensar e escrever em pesquisa e também ponto focal de uma variedade de abordagens investigativas (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 1).

No primeiro dia de aula já senti os efeitos da relação estabelecida com os participantes e experimentei um movimento de interação circular, similar a um processo de *looping*.⁴¹ Vi-me refletida nos olhos daqueles novos alunos, um pouco apreensivos provavelmente com as incertezas das possibilidades daquele novo ambiente, quase estrangeiro. Eu também estava apreensiva já que naquele momento eu me constituí professora pesquisadora do impacto da responsabilização para o ensino/aprendizagem de ILE na promoção da inclusão/mobilidade social junto àqueles adolescentes/jovens trabalhadores em vulnerabilidade social.

Vale observar aqui os seguintes excertos: o primeiro retirado do *teacher's journal*, e o segundo, do *logbook* do aluno FLASH.⁴²

(1)

Pedi um feedback geral da aula e os alunos disseram: “Foi legal”. Uma aluna disse: “**Ainda** estamos um **pouco tímidos**”. Perguntei um a um sobre a experiência de conversar sobre o questionário e eles disseram que gostaram. Muitos se viram nos depoimentos dos colegas. Eu **cheguei um pouco ansiosa sem saber** qual seria a reação dos alunos. **Gostei do resultado** (PROFESSORA PESQUISADORA, *teacher's journal*, 20 fev. 2018).

(2)

Bom, foi a **primeira aula**, eu estava **meio tímido** pelo fato de conhecer apenas uma pessoa da minha classe. **Mas foi bom fazer novas amizades** (FLASH, *logbook*, 20 fev. 2018).

Ansiedade e timidez podem fazer com que os sujeitos vivenciem sentimentos de desconforto físico ou emocional (BROWN, 2015). No entanto, a última frase de cada excerto

⁴¹ O termo *looping* é utilizado como metáfora para simbolizar um movimento circular iniciado instantaneamente.

⁴² Os alunos criaram seus próprios pseudônimos, como FLASH, escrevendo-os em letras maiúsculas.

pode levar a diferentes interpretações que podem nos remeter ao sentimento de satisfação dos sujeitos aqui analisados. “*Gostei do resultado*” (2) pode apontar para uma *falha* (ORLANDI, 1999) que emerge do inconsciente da professora, educada na tradição conteudista. “*Mas foi bom fazer novas amizades*” pode acenar para o valor que FLASH (2) dá às interações constituídas a partir da sala de aula.

A fala da aluna JESSY (3), abaixo alocada, acenou para a importância do estabelecimento da relação a partir de trocas de informações identitárias entre interlocutores da sala de aula no primeiro dia de interação:

(3)

Primeiro dia do curso. **Conheci pessoas novas. Conheci um pouco da vida da professora e tive a oportunidade de falar um pouco de mim. Sentamos em grupo** e conheci os interesses e a vida dos demais colegas da turma. **Eu achei bom aquela ficha que a professora deu para preencher.** Porque **deu pra professora conhecer um pouco da gente** e ter um curso bom (JESSY, *logbook*, 20 fev. 2018).

Com a leitura dos efeitos do primeiro dia de aula nos alunos e em mim, percebi que, “vivendo entre seres humanos, sou responsável por alguém e também sou responsável de outros” (JONAS [1979] 2011, p. 175). Essa reflexão me trouxe a lembrança ilustrada na Figura 6 de minha primeira experiência como professora voluntária no então Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), quando, aos 12 anos de idade, eu dava aulas de português.

O processo de identificação, nominado por Lacan (1957-1959) como o estágio do espelho,⁴³ conforme observa Chinalli (2017), é a primeira experiência do *self*. Por meio do olhar, da linguagem, do toque, da entonação da voz do Outro e de outros aspectos da comunicação inconsciente, uma intensa troca (ou falha) é estabelecida entre sujeito e cultura (CHINALLI, 2017). Ver-me refletida no espelho dos alunos me transportou para uma nova posição enunciativa no estudo, impactando como já dito, a forma de processar, analisar e relatar a investigação. O tom analítico, inicialmente concebido para ser feito na terceira pessoa, tornou-se distanciado de mim e já não fazia mais sentido. Num dado momento, eu não só conduzia a pesquisa, já que passei a ser sujeito da investigação, o que me sinalizou para o

⁴³ Para Lacan, aos 6 meses, “[...] o filho do homem [...] já reconhece como tal sua imagem no espelho”. Segundo o autor, esse ato “[...] logo repercute, na criança, numa série de gestos em que ela experimenta ludicamente a relação dos movimentos assumidos pela imagem com seu meio ambiente refletido, e a desse complexo virtual com a realidade que ele reduplica, isto é, com seu próprio corpo e com as pessoas ou mesmo objetos que estejam em suas imediações” (LACAN, [1957-1959] 1998, p. 97).

método mais adequado de fundamentar este trabalho: a autoetnografia. Meu trabalho de campo, a exemplo do que destaca Assis (2018), impregnou-se de uma “intensidade afetiva” e acionou minha subjetividade, o que a autora considera “[...] extremamente relevante para o produtor de conhecimento” (ASSIS, 2018, p. 50-51).

Figura 6 – Primeira experiência como professora voluntária (à esquerda)



Fonte: Arquivo pessoal.

Fundamentada na tradição da etnografia, a autoetnografia tem como premissa o fato de o pesquisador, além de *insider*, ser também sujeito da investigação (DUNCAN, 2004, p. 3). A etnografia constitui-se num processo não linear, dinâmico (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 48): “[...] envolve uma abordagem interativo-responsiva de pesquisa, uma disposição reflexiva e um processo analítico recursivo”. Nas palavras dos autores, o trabalho etnográfico não pode ser totalmente definido *a priori* – o formato do estudo vai se delineando a partir de decisões tomadas nos diferentes tempos e eventos surgidos durante o processo (p. 45-48). A etnografia aplicada à educação considera a sala de aula como um grupo identificável por meio de suas características culturais próprias (WIELEWICKI, 2001, p. 27). Esse contexto pode ser inserido dentro do princípio êmico da investigação de cunho etnográfico já que se refere a regras, conceitos, crenças e significados presentes no microuniverso do ambiente estudado (VAN LIER, 1989).

Na visão de Jones (2013), a autoetnografia exige que o pesquisador observe a si mesmo percebendo o cenário pesquisado, que faça perguntas sobre o que pensa e acredita, que desafie suas próprias convicções e suposições, questionando-se sistematicamente (JONES, 2013, p. 10). Custer (2014) concebe autoetnografia como um método de pesquisa qualitativa transformadora porque muda o tempo, requer vulnerabilidade, promove empatia,

incorpora criatividade e inovação, elimina limites, honra subjetivamente e proporciona benefícios terapêuticos.

O processo autoetnográfico pode revelar muitos sentimentos inerentes à subjetividade do pesquisador, tais como alegria, tristeza, revelação, excitação ou dor. Ribeiro (2015) acrescenta que escrever sobre si no ambiente científico é despir-se do imaginário do que seja o texto acadêmico; é trabalhar para constituir um objeto de pesquisa que pode ter efeitos estruturantes sobre quem o faz, abrindo espaço para a construção de uma nova forma de se colocar no mundo (RIBEIRO, 2015, p. 9).

De acordo com Menezes (2005, p. 49), a “[...] linguística aplicada brasileira vem se afastando dos modelos experimentais em prol de investigações de base etnográfica”. No entanto, ressalta Mirhosseini (2018, p. 76), a pesquisa autoetnográfica em LE tem sido pouco explorada. Segundo o autor, a pesquisa na área de ensino de LE precisa de mais abordagens qualitativas que integrem investigação a aspectos da vida cotidiana, aproximando teoria e prática, processos de aprendizagem e pesquisa sobre a vida, linguagem e relação entre o *self* e o mundo social (MIRHOSSEINI, 2018, p. 78). Dessa forma, a alternância entre os papéis de observadora e sujeito do trabalho de campo levou-me ao caminho da autoetnografia, observando o que recomendam Orlandi (1999) e Li (2008): o contexto e a caracterização dos alunos participantes, o sexo, a etnia, a idade, a experiência com a LI, a cultura e a bagagem educacional/emocional devem ser levados em conta na investigação.

A seção a seguir descreve os instrumentos de geração de dados e apresenta informações sobre os participantes geradas pelos documentos questionário e entrevista individual.

2.1.2 Aquecendo o motor

Segundo Bortoni-Ricardo (2009), a investigação em sala de aula pode também lançar mão de dados quantitativos para interpretar as ocorrências que surgem ao longo da pesquisa, dependendo de seus objetivos e abrangência. Trochim, Donnelly e Arora (2016), por sua vez, consideram que todas as informações qualitativas podem ser convertidas em quantitativas, agregando valor ao estudo. Na visão dos autores, os dados quantitativos e qualitativos estão intimamente relacionados: aqueles se baseiam em julgamentos qualitativos, e estes podem ser agrupados e manipulados numericamente (TROCHIM; DONNELLY; ARORA, 2016, p. 20).

Para Allwright (1983), a pesquisa em sala de aula pode ser feita não só mediante observação como também por meio de geração de dados qualitativos e/ou quantitativos ou da introspecção. Segundo o autor, é possível combinar observação e introspecção por intermédio de técnicas de comparação entre dados, o que ele chama de triangulação (ALLWRIGHT, 1983, p. 193), que utilizei na seleção dos instrumentos de pesquisa e na estruturação dos dados que apresento neste capítulo.

Denzin e Lincoln (2006) consideram a triangulação como caminho seguro para a validação da pesquisa autoetnográfica, quando o *corpus* é composto por vários instrumentos de coleta, como foi o caso deste estudo. Segundo os autores, pesquisas qualitativas não privilegiam esta ou aquela técnica de obtenção, processamento e análise dos dados, o que torna difícil enquadrá-las em um único terreno de discussão e defender que pertencem a uma única disciplina, teoria ou paradigma (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20 e 127). Segundo Tobin e Begley (2004) a triangulação dos dados pode ser usada para ampliar a paisagem da investigação, apresentar um panorama mais abrangente e detalhado do cenário. Na visão dos autores, essa prática pode levar à cristalização (TOBIN; BEGLEY, 2004, p. 393-394), o que dispensa a necessidade de critérios alternativos de validação da pesquisa de natureza qualitativa, como credibilidade, transferibilidade, dependência e confirmabilidade (TROCHIM; DONNELLY; ARORA, 2016, p. 71).

Richardson (2000b), por sua vez, considera que a validade da investigação científica não deva estar ancorada na imagem bidimensional do triângulo, e sim na simetria do cristal e suas multidimensionalidades porque, como explica, a cristalização proporciona compreensão aprofundada e complexa, além de permitir, ao mesmo tempo, o recorte do objeto estudado (RICHARDSON, 2000b, p. 934). De acordo com Ellingson (2009), os princípios da cristalização aplicados na pesquisa qualitativa abrem espaço para pesquisadores apresentarem múltiplas perspectivas de um fenômeno e destacar a natureza parcial de afirmações da verdade. Favorece o uso de abordagens artísticas, interpretativas e criativas para a representação dos achados científicos de natureza social (ELLINGSON, 2009, p. 22).

Na visão da autora, a cristalização baseia-se na tradição de práticas etnográficas e pode ser utilizada como alternativa às formas convencionais de análise de resultados de pesquisas qualitativas. Enquanto a triangulação busca uma verdade mais definitiva, a cristalização problematiza múltiplas verdades, o que não caracteriza uma oposição entre as duas vertentes, afirma Ellingson, esclarecendo que, embora cristalização não seja sinônimo de autoetnografia, ela pode ser usada para analisar e representar, de forma criativa, informações geradas durante a pesquisa (ELLINGSON, 2009, p. 22).

Diante da miríade de possibilidades apontadas para o processamento, a análise, a interpretação e a apresentação dos resultados de pesquisas referenciadas pelo paradigma qualitativo interpretativista, optei por utilizar a triangulação para tratar os dados gerados no início da investigação. Já a análise dos dizeres produzidos no decorrer do estudo, a ser feita no capítulo III desta dissertação, inspira-se nas possibilidades da cristalização.

De acordo com Griffée (2012), os dados são a força vital do processo de pesquisa, possibilitam o encontro da teoria que fundamenta a pesquisa com a prática aprendida durante o processo de investigação. A transcrição, conforme Green, Franquiz e Dixon (2017) já é um ato de interpretação que envolve a compreensão cultural das práticas de discurso de um determinado grupo social, a escuta das narrativas, do dito e do não dito, das ações verbais e não verbais dos sujeitos participantes. Para as autoras, escolher um determinado segmento da vida para transcrever implica a tomada de decisão e a compreensão de determinados aspectos de natureza sociolinguística ou psicolinguística.

Orlandi (1999) também considera que transcrever já é interpretar e ressalta que este não é um ato neutro, e sim político. A ausência de neutralidade pode ser apreendida desde o início da opção por se fazer pesquisa: há um querer prévio que norteia a concepção do estudo e a decisão do pesquisador pelo seu objeto e questão a serem investigados. Consequentemente, a escolha da metodologia a ser empregada na pesquisa, a seleção dos instrumentos de geração de dados, o processamento das informações e a constituição e a análise do *corpus* não são *inocentes*: carregam consigo a identidade do pesquisador, seu posicionamento no mundo, suas experiências pregressas e sua memória marcada por um dado momento histórico – já dito e por vezes não dito ou até silenciado.

O *corpus* da investigação foi constituído pelos seguintes instrumentos de geração de dados: (1) questionários⁴⁴ qualitativos/quantitativos aplicados no início e final do semestre letivo; (2) entrevistas individuais realizadas com os alunos no início do curso e com quatro colaboradores da Instituição antes e ao final do trabalho de campo; (3) diários de aprendizagem individual escritos pelos participantes e pela professora pesquisadora; e (4) produtos físicos ou digitais criados pelos alunos durante o período, em resposta aos conteúdos trabalhados no curso.

⁴⁴ Tanto o questionário inicial quanto o final foram pré-testados em uma turma de mesmo nível de ILE alunos da Instituição que faziam aulas no sábado anterior ao dia da aula semanal (terça-feira) dos participantes.

O questionário inicial⁴⁵ (APÊNDICE B), aplicado no primeiro dia de aula (20 fev. 2018), contemplou questões como: identificação, sexo, moradia, idade, escolaridade, trabalho, hábitos de lazer e histórico de aprendizagem da LI no ensino básico; visão de futuro, relação com a LI e opinião dos aprendizes do que seja um *bom professor*. A análise das respostas⁴⁶ a esse questionário contribuiu para a compreensão das expectativas dos estudantes e para o planejamento de atividades que dialogassem com sua realidade, seus objetivos e suas expectativas de aprendizagem da LI.

A entrevista individual semiestruturada (APÊNDICE C), foi feita no início do curso com 15 dos 18 alunos matriculados.⁴⁷ Ela contemplou temas relacionados à identidade/autopercepção dos aprendizes, sua relação com o trabalho e a LI, a responsabilização por seu aprendizado, a inclusão/mobilidade social por meio da ILE e as crenças na (im)possibilidade de *falar inglês*. Fiz perguntas em inglês utilizando as *WH question words* como forma de colocá-los em contato com a possibilidade de se falar em inglês, levando em conta o possível resíduo de aprendizagem da LI adquirido no ensino básico ou no cotidiano, por meio de interações com jogos digitais, músicas, séries, vídeos e outros recursos descritos no questionário inicial. Os dizeres dos alunos na entrevista individual foram bastante similares às respostas dadas no questionário inicial. Entretanto, o uso desse instrumento me aproximou da individualidade dos sujeitos pesquisados. Observei, após a realização da entrevista, que minha relação com os alunos tinha ficado mais próxima, mais personalizada com cada um.

O questionário final (APÊNDICE D), aplicado no penúltimo dia de aula (19 jun. 2018) aos 11 alunos presentes na sala de aula, foi estruturado com perguntas que incitavam o aprendiz a: (1) falar de sua experiência de aprendizagem da LI no curso em pauta; (2) autoavaliar sua *performance* e a da professora durante o semestre; (3) reiterar seus planos para o futuro; e (4) fazer comentários/dar sugestões para os próximos cursos a serem ministrados pela professora. Esse dispositivo foi utilizado para concluir a medição do caminho percorrido pelo aprendiz e detectar sentimentos e deslocamentos identitários decorrentes das (im)possibilidades que emergiram no percurso dessa experiência de aprendizagem da LI.

⁴⁵ Os formulários do questionário inicial, entrevista individual e questionário final utilizados para geração dos dados deste estudo são respectivamente apresentados nos apêndices B, C e D deste trabalho.

⁴⁶ Dados extraídos do questionário inicial que caracterizam os participantes deste estudo serão apresentados na subseção 2.1.3 a seguir.

⁴⁷ Dois alunos matriculados interperaram o curso antes da entrevista individual e uma aluna se esquivou da dinâmica, fazendo uso de justificativas como falta de tempo e problemas familiares.

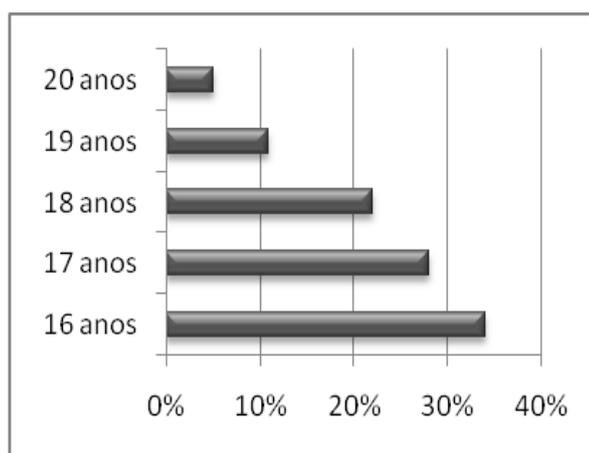
Dados que caracterizam o perfil do aprendiz são apresentados a seguir. Excertos de registros dos alunos e da professora, bem como exemplos de produtos criados no semestre serão tratados no capítulo III.

2.1.3 Quem é você? Diga logo, se gosta de mim⁴⁸

As informações a seguir foram obtidas por meio do questionário inicial preenchido por 18 estudantes,⁴⁹ dos quais 72% eram do sexo feminino e 28% do sexo masculino: 13 alunas e 5 alunos. A faixa etária variou entre 16 e 20 anos: 61% dos aprendizes com 16 e 17 anos e 39% tinham entre 18 e 20 anos (GRÁFICO 1).

A maioria dos alunos já havia concluído o ensino médio, o que representou 44% dos participantes, seguidos de 34% que estavam cursando o 3º ano do ensino médio (Gráfico 2). Todos os estudantes informaram já ter passado pela experiência de aprendizagem de ILE na rede pública de ensino. O tempo de estudo da LI no ensino básico variou de 3 a 4 anos para 22% dos aprendizes até 7 anos para 50% dos outros respondentes (Gráfico 3). Vejamos os Gráficos 1, 2 e 3 a seguir.

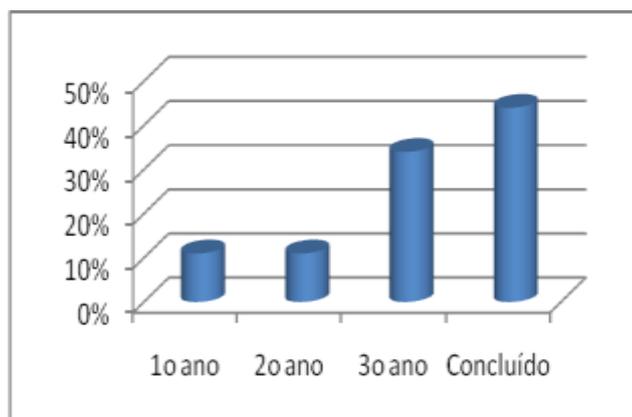
Gráfico 1 – Faixa etária dos aprendizes



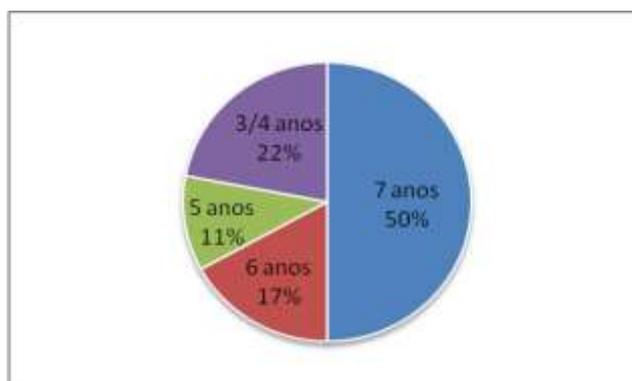
Fonte: Dados gerados neste estudo e tratados pela pesquisadora.

⁴⁸ Paráfrase de um trecho da música *Noite dos mascarados*, de Chico Buarque de Hollanda e Os Três Moraes (1967), onde o pronome mim é utilizado como figura de linguagem para simbolizar a relação do aprendiz com a LI e o que ele espera da figura *ideal* do professor.

⁴⁹ O curso, inicialmente constituído por 18 alunos, terminou com 14 participantes. Os quatro desistentes assim justificaram o abandono do curso: (1) desligamento da Instituição; (2) dificuldades de conciliar o estudo de inglês com os estudos na faculdade; (3) problemas de saúde no ambiente familiar; e (4) problemas de moradia.

Gráfico 2 – Escolaridade dos participantes

Fonte: Dados gerados neste estudo e tratados pela pesquisadora.

Gráfico 3 – Tempo estudo LI no ensino básico

Fonte: Dados gerados neste estudo e tratados pela pesquisadora.

Quando se perguntou aos alunos sobre a experiência de aprendizagem da LI na escola pública regular, seus dizeres apontaram para dificuldades relacionadas a aspectos pessoais, como não conseguir entender a língua, não conseguir falar a língua, não considerar que aprendem inglês no ensino básico. As dificuldades de aprendizagem foram também atribuídas a questões externas, como troca excessiva de professores, repetição da matéria ensinada nos anos anteriores, ausência de aulas práticas. Três alunas se manifestaram positivamente sobre sua relação com a aprendizagem da LI até então, conforme os excertos:

(4)

Eu gosto porque **é sempre bom conhecer coisas novas** (JESSY, 20 fev. 2018).

(5)

Eu acho **muito importante aprender** as coisas (YEDA, 20 fev. 2018).

(6)

Na verdade **comecei a gostar mesmo** de inglês ano passado porque **comecei a entender** a matéria (YRIS, 20 fev. 2018).

JESSY (4) associa o aprendizado da LI a **coisas** novas. YEDA (5) menciona a LI como **possibilidade de acesso a coisas**, e a possibilidade é direcionada para o objeto de acesso constituído por uma nomenclatura indefinida (**coisas**). Como o lócus do discurso das alunas é a sala de aula e a aprendizagem da LI, o uso da palavra “coisas” pode significar acontecimento, fato ou indicar outros sentidos ligados a questões relacionadas à educação. A não nomenclatura do que seria o ganho com a aprendizagem da LI demonstra que, para JESSY e YEDA, os benefícios decorrentes da aprendizagem da LI não são/estão claros, ou passíveis de enunciação. Já YRIS (6) consegue explicar por que começou **a gostar mesmo de inglês**: ela começou a entender a matéria passada em sala de aula e, com isso, a língua estranha pode ter começado a fazer sentido para ela. Pelo dizer de YRIS, é possível que ela considere que aprender a LI seja a apreensão da língua na qualidade de sistema e não como signo.

Cerca de 40% dos respondentes ao questionário inicial (7 dos 18 alunos) demonstrou insatisfação até então com seu processo de aprendizagem da LI – em andamento ou já concluído no ensino básico. Vejamos o que ressoa nos motivos apresentados pelos participantes:

(7)

O inglês passado na escola é **muito ruim, não conseguia aprender** (FLASH, 20 fev. 2018).

(8)

Não acho que na escola aprendemos muito o inglês; **trocamos muito de professores** (LIZA, 20 fev. 2018).

(9)

Todo ano é uma **repetição das matérias** já ensinadas, **não tive** quase nenhuma **aula prática** (TÉTE, 20 fev. 2018).

(10)

Eu não tive bons professores e **mesmo sendo “ensinado” o verbo ‘to be’ todos os anos, eu não consegui aprender** com eles pois **não tinha explicação**, era apenas **passar a matéria no quadro** (YARA, 20 fev. 2018).

(11)

Eles **ensinavam a mesma coisa** todos os anos (WEY, 20 fev. 2018).

Pelos excertos podemos verificar que os principais motivos alegados pelos aprendizes residem na dificuldade de aprender (7) “*é muito ruim, não conseguia aprender*”; (10) “*mesmo sendo “ensinado” o verbo ‘to be’ todos os anos, eu não consegui aprender*”; na constante troca de professores (8) “*trocamos muito de professores*”; ausência de aula prática (9) “*não tive quase nenhuma aula prática*”; e na repetição da matéria; e (6) “*Todo ano é uma repetição das matérias já ensinadas*”; e (11) “*ensinavam a mesma coisa todos os anos*”.

Os entrevistados foram indagados sobre as possibilidades de inclusão/mobilidade social através da pergunta aberta “*Como e onde você quer estar daqui a cinco anos?*”. As respostas acenaram para aspirações de deslocamentos em todos os degraus da pirâmide das necessidades humanas, de Maslow (p. 28 deste estudo), em especial para as questões relacionadas à segurança, estima e realização pessoal (QUADRO 1).

Quadro 1 – Expectativas para os próximos cinco anos

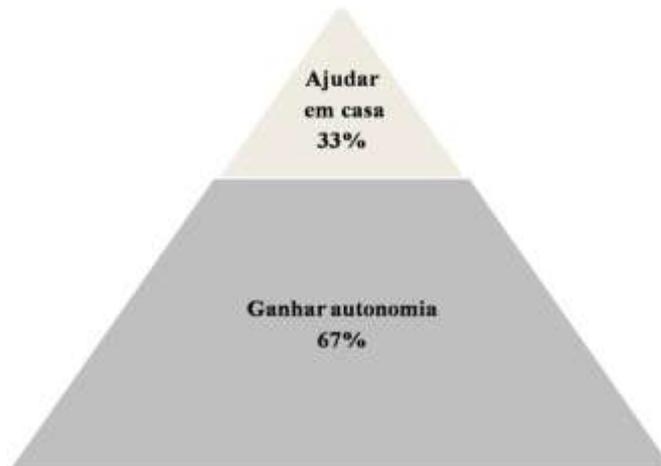
Fisiológica	Segurança	Afeto	Estima	Realização pessoal
<ul style="list-style-type: none"> • Casa própria 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabilidade • Independência financeira • Ter automóvel, moto • Tirar carteira motorista • Ter trabalho • Vida estável 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar os pais • Casar • Constituir família • <i>Pets</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir na empresa • Ter educação superior • Ser advogada, aeromoça, delegada federal, educador físico, engenheiro, médica 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglês fluente • Realizar sonhos • Ter bastante conhecimento • Viajar, conhecer países

Fonte: Dados gerados neste estudo e tratados pela pesquisadora.

Quando perguntados sobre a motivação para a busca do primeiro emprego, 67% dos alunos responderam que trabalhavam para “**ganhar autonomia**” seguidos de 37% que explicaram buscar sua inserção no mercado de trabalho para “**ajudar em casa**” (Gráfico 4). Esse dado reitera a descrição do perfil atual do jovem aprendiz, feita por ANI, assessora da Instituição lócus deste estudo:

Esse jovem busca autonomia. Antigamente eles buscavam o primeiro emprego para ajudar a família. Hoje ele quer dinheiro para construir a trajetória dele, diferente da dos pais que, muitas vezes, não encontraram melhores oportunidades na vida por falta de qualificação/escolaridade. Esse jovem quer romper com a trajetória familiar e tem o sentimento de que ele pode ter acesso (ANI, entrevista, 8 jun. 2018).

Gráfico 4 – Razões da busca pelo primeiro emprego



Fonte: Dados gerados neste estudo e tratados pela pesquisadora.

Ao serem perguntados “*O que você tem aprendido no trabalho?*” por meio da experiência do primeiro emprego na função de auxiliar de escritório (atender telefone, digitar/tramitar/entregar documentos, fazer serviços bancários, entre outras atividades administrativas), os estudantes relataram aprender a se relacionar; a trabalhar em equipe; a ter organização; a ter mais responsabilidade; a honrar compromissos; a se comportar em ambientes formais e de acordo com o perfil de cada colega de trabalho; a se comunicar com as pessoas; a ter mais concentração; a escrever de maneira mais formal.

Como podemos observar, os depoimentos abaixo apontam para efeitos de sentidos que apontam para possíveis deslocamentos subjetivos dos aprendizes por meio da experiência do primeiro emprego, como nova visão de mundo; igualdade entre os seres humanos; necessidade de valorizar o que se tem, o que pode acenar para a apropriação/fortalecimento da identidade do sujeito; assim como a necessidade de união e colaboração para se chegar a um resultado no trabalho. Vejamos:

(12)

Depois que comecei a trabalhar, comecei a **ver o mundo de outra maneira**. Estou aprendendo que **ninguém é melhor que ninguém**; devemos **valorizar aquilo que é nosso** (HINATHA, questionário inicial, 20 fev. 2018).

(13)

Tenho aprendido que, independente do lugar, se não tiver **união e colaboração** daqueles que estão naquele local de **trabalho**, não tem um **serviço bem feito** (ZEUS, questionário inicial, 20 fev. 2018).

Com o objetivo de verificar anseios e expectativas que pudessem contribuir para ajustes na formatação da abordagem do curso e na relação com/entre aprendizes, perguntei aos estudantes: “*Para você, o que é ser um bom professor?*”. As respostas (Quadro 2) foram agrupadas em verbos como saber, estar, ser e ter, acenando para expectativas de um ideal de professor (CORACINI, 2015, p. 132), aquele *ensinante* que ainda reside no imaginário e simbólico capaz de conduzir o aluno ao seu destino final: a apropriação do saber.

Quadro 2 – Ser um bom professor é...

Saber	Estar	Ser	Ter	Outros
<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar o aluno - Compreender que alguns alunos têm mais dificuldade que outros - Dar aulas diferentes - Descontrair com a turma - Dialogar - Ensinar - Entender o lado do aluno - Fazer atividade junto - Ouvir - Passar conhecimentos de forma dinâmica - Romper com a formalidade do estudo - Tirar dúvidas - Trabalhar com amor não só por obrigação - Transmitir com clareza 	<ul style="list-style-type: none"> - Disposto a ensinar - Preparado para ensinar e ao mesmo tempo aprender com cada aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - Amigo - Atencioso - Educado - Espontâneo 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo interessante, que tenha valor para os aprendizes - Força de vontade - Mais afinidade com os alunos - Paciência - Respeito 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer com que os alunos pensem e entendam o que foi ensinado - Gostar de ver os alunos aprendendo - Não apenas repassar conteúdo

Fonte: Dados gerados neste estudo e tratados pela pesquisadora.

Ao final do questionário os participantes foram perguntados sobre expectativas relacionadas à possibilidade de aprendizagem da LI ao longo do curso em pauta. As respostas dão indícios da presença de dizeres que ecoam no já-dito sobre a aprendizagem da LI na rede pública de ensino básico, como também pode ser que haja a recorrência de dizeres no imaginário dos respondentes (ORLANDI, 1999), os já ditos sobre o significado da aquisição da LI. Certas falas apontam para ganhos objetivos com a aprendizagem da língua no cenário da globalização: (12) “*É algo primordial nos dias de hoje. O inglês é uma das línguas mais faladas*” (LEILA); (13) “*Uma oportunidade muito boa, pois nos dias de hoje você utiliza o inglês para tudo*” (LIZA). (14) “*É um idioma mundial e eu acho muito interessante*” (RET). Outros dizeres acenam para traços subjetivos da relação do aprendiz com a LI, no âmbito da busca pela possibilidade de mobilidade/inclusão social, da vontade de alcance de um lugar para onde essa língua poderá me levar, me deslocar: (15) “*Quero poder ser fluente na LI*” (FLASH); (16) “*Quero conhecer países novos, aproveitar enquanto estou viva e jovem*” (HINATHA); (17) “*Desejo um futuro melhor para mim e para minha família*” (NAIARA).

Tanto os dizeres objetivos (12) “*O inglês é uma das línguas mais faladas*” quanto os subjetivos (16) “*Quero [...] aproveitar enquanto estou viva*” referenciaram ajustes necessários ao desenho da pesquisa/abordagem de ensino, quando explorei a língua não só como forma de significar, mas também como sistema de signos (ORLANDI, 1999, p. 15). A análise do discurso dos estudantes para além da superfície linguística contribuiu para ampliar a apreensão do querer dos respondentes pela aprendizagem da ILE, partindo do que observa Revuz (2002): “Afirmar que o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta” (p. 216). A porta já estava aberta e o que tomei como assertivo foi usar o espaço da sala de aula para exercitar nossa “relação afetiva” com a LI (REVUZ, 2002) e investigar (im)possibilidades do lugar para onde o querer *essa* língua pode levar os participantes a se apropriar do *novo* saber.

2.2 Dando a largada

Para Richards e Rodgers (1999, p. 155) uma abordagem ou método de ensino é mais do que um simples conjunto de práticas instrucionais baseadas em uma visão particular de língua ou aprendizagem da língua: o valor ou a eficiência de métodos devem se alinhar aos objetivos, características e programa de um curso de ILE.

Leffa (2012) concebe método como um roteiro para se chegar a um objetivo e o define, numa concepção mais tradicional, como seleção, ordenação, prática e avaliação. Segundo o autor, “[...] dificilmente qualquer outra área da educação terá criado tantos métodos de ensino como a área de línguas”, marcada pelo surgimento sequenciado de uma infinidade de alternativas até chegarmos à possibilidade do pós-método de Kumaravadivelu (1994; 2001). De acordo com Leffa, o ensino de línguas se ancora hoje em três grandes linhas: (1) diversidade de estratégias de acordo com a realidade do ambiente educacional e perfil dos protagonistas da sala de aula; (2) pedagogia de projetos focada em temas de interesse do educandos; e a (3) pedagogia dialógica, em que professor e aluno são autônomos para construir o conhecimento linguístico (LEFFA, 2012, p. 393-402).

A condição pós-método, nas palavras de Kumaravadivelu (1994), possibilita a construção de teorias voltadas para a prática da sala de aula, permitindo a elaboração de atividades inovadoras e adequadas a ambientes pedagógicos específicos.

Para o autor,

[...] essa condição motiva a busca por uma estrutura aberta e coerente, baseada em *insights* teóricos, empíricos e pedagógicos correntes, facultando aos professores teorizar a partir da prática e praticar a partir do que teorizam (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 27-29).

Assim sendo, a condução do curso em estudo ancorou-se nos (1) pressupostos da pedagogia pós-método; (2) em dinâmicas inspiradas pela aprendizagem baseada em projetos;⁵⁰ e (3) na pedagogia dialógica para promover a interação/aprendizagem colaborativa entre participantes, considerando que o conhecimento é socialmente construído (DIAS; BAMBIRRA; ARRUDA, 2015, p. 89).

As pedagogias da particularidade, praticabilidade e possibilidade foram levadas em consideração no planejamento das aulas, assim como as dez macroestratégias de ensino de Kumaravadivelu (2001, p. 538), aqui resumidas conforme Leffa (2012, p. 399-400):

- (1) maximizar as oportunidades de aprendizagem, tratando a sala de aula como uma prática social conjunta entre professor e alunos;
- (2) facilitar ao aluno a interação negociada com o professor e com os colegas para acelerar a compreensão e a construção de sentido, usando, por exemplo, atividades em grupo;
- (3) minimizar os desencontros perceptuais entre as intenções do professor e as interpretações do aluno;
- (4) ativar a heurística intuitiva dos alunos, fornecendo *input* linguístico suficiente para que eles possam chegar às regras da língua pela autodescoberta;
- (5) incentivar a consciência linguística do aluno, não com base nas regras tradicionais da gramática, e sim por meio de atividades que evidenciem também a importância da língua em seus aspectos formais;
- (6) contextualizar o *input* linguístico, usando tarefas de solução de problemas, simulações, RPG e outras atividades que integram vários componentes linguísticos;
- (7) integrar as habilidades linguísticas, incluindo a escuta, a fala, a leitura e a escrita;

⁵⁰ A aprendizagem baseada em projetos considera que aprender e fazer caminham de mãos dadas. Ela pode ser desenvolvida em sete passos, ao longo de um período estendido de aprendizagem: (1) pergunta motivadora; (2) desafio proposto; (3) pesquisa e conteúdo; (4) cumprimento do desafio; (5) reflexão e *feedback*; (6) resposta à pergunta inicial; (7) avaliação do aprendizado. A recomendação é a de que o professor sugira um conteúdo significativo para os aprendizes; ajude-os a fazer uma pergunta inteligente; estimule o protagonismo estudantil, o desenvolvimento de habilidades do século 21; ou fomente a pesquisa e inovação, praticando *feedback* e avaliações sistemáticas e constantes até se chegar ao produto final e sua apresentação/divulgação (LORENZONI, 2016).

- (8) promover a autonomia do aluno, dando-lhe o conhecimento necessário para gerenciar sua própria aprendizagem;
- (9) aumentar a consciência cultural dos alunos, propiciando contato com diferentes culturas, incluindo a cultura da língua materna; e
- (10) assegurar relevância social, partindo do contexto do aluno.

O ensino da LI foi também tratado de forma holística e referenciado pela abordagem *whole language*, em que a língua tem múltiplas funcionalidades e o aluno é considerado sujeito de determinada cultura, capaz de produzir seu próprio saber ([RIGG, 1991, p. 521] RICHARDS; RODGERS, 2002). A abordagem comunicativa foi utilizada em dinâmicas para estimular o uso contextualizado da língua por pares ou grupos de alunos, por meio da produção/interação oral e escrita.

Para Serrani (2010, p. 17), é fundamental que o professor estimule “[...] reacomodações subjetivo-emocionais, cognitivas e sociais inerentes à produção discursiva de sentidos” nos alunos. Isso cria oportunidades para o professor conduzir o processo de aprendizagem de forma não linear, lidando naturalmente com evoluções e retrocessos, progressos ou estancamentos no desempenho linguístico-discursivo dos aprendizes (SERRANI (2010, p. 18). Questões relacionadas a estilos de aprendizagem (WONG; NUNAN, 2011) e a habilidades cognitivas, elencadas por Gardner (1993) em oito inteligências natas – linguística, lógica/matemática, espacial, musical, corporal/cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista (RICHARDS; RODGERS, 2002, p. 115-116) – foram objetos de minha atenção nesse ambiente educacional.

A seguir descrevo o programa e a dinâmica do curso, e apresento excertos do suporte didático que apoiaram a prática de ensino desenvolvida para este trabalho.

2.2.1 Equipamento de bordo

O conteúdo programático deste curso é sistematizado em quatro unidades que abordaram os seguintes tópicos gramaticais: presente simples do verbo *to be*; presente contínuo; *WH question words*; alfabeto; números; horas; *possessive case*; preposições de

lugar; futuro planejado (*to be + going to + verb*),⁵¹ conforme detalhado no Quadro 3 a seguir. A Instituição adota oficialmente um livro didático (*Student's book*) e um caderno de exercícios extras (*Workbook*), que é adquirido por cada aluno.

Para atender a questão e os objetivos da pesquisa, procedi à adaptação do material acima descrito desenvolvendo um suporte didático personalizado para ser testado e utilizado durante todo o semestre da investigação, com base nos preceitos teóricos de Tomlinson e Masuhara (2005; 2018). Considerando, como afirmam esses autores, que todos os professores são criadores de materiais e estão rotineiramente empenhados em adequar os conteúdos às expectativas e necessidades de seus alunos, o suporte didático que desenvolvi para este curso era revisto a cada aula e ajustado à resposta dos aprendizes (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. III). Segundo Tomlinson e Masuhara, é de vital importância que a adaptação do material didático seja feita de forma intuitiva, orgânica e dinâmica, em que a motivação do professor contribui para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos (TOMLINSON; MASUHARA (2005; 2018, p. 105).

Quadro 3 – Timeline conteúdo programático curso básico ILE

SYLLABUS / MESES	02	03	04	05	06
Unit 1 – DAILY ROUTINE & IDENTITY <ul style="list-style-type: none"> • Presente contínuo • <i>WH questions</i> 	X	X			
Unit 2 – WHAT DO I DO WITH MY TIME? <ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto • Números • <i>What time is it?</i> 			X		
Unit 3 – WHAT IS FAMILY FOR ME? <ul style="list-style-type: none"> • Presente simples verbo <i>to be</i> • <i>Possessive case, possessive adjectives</i> • Pronomes demonstrativos • Plural • Preposições de lugar 				X	
Unit 4 – HOW DO I SEE MYSELF IN THE FUTURE? <ul style="list-style-type: none"> • Futuro planejado: <i>to be + going to + verb</i> 					X

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

O suporte didático complementar ao *Student's book* e *Workbook* dialogou com o conteúdo programático oficial e buscou a conexão das temáticas estudadas com a realidade dos alunos – seu dia a dia na escola, no trabalho e no lazer (APÊNDICE G). Os participantes foram convidados a se apropriar de suas histórias tecendo representações do seu universo

⁵¹ Tradução nossa: Unidade 1 - Rotina diária e identidade; Unidade 2 - O que eu faço com o meu tempo?; Unidade 3 - O que é família para mim?; e Unidade 4 - Como eu me vejo no futuro?

peçoal: estudo, trabalho, família, aspirações e sonhos para um futuro projetado para cinco anos, a partir da experiência de aprendizagem da LI. A expressão dos alunos adquiriu vários formatos: registros nos *logbooks*, produção de cartazes multimodais (textos escritos, ilustrações, imagens recortadas de revistas), diálogos gravados no aplicativo *WhatsApp*, abertura das aulas entoando em conjunto a canção *Good Morning Song*,⁵² apresentações presenciais em vídeo e canto, como a interpretação do alfabeto em inglês tocado ao violino pelos alunos LEILA e WEY.⁵³

2.2.2 Me dê a mão, vamos sair e passear

No início da quarta aula (13 mar. 2018) tive um *insight* enquanto conversava com os alunos: incorporar ao nosso curso um personagem que pudesse levar o grupo a colocar efetivamente em prática a ‘co-laboração’ freireana (1983) – o trabalho colaborativo ocorreu dentro e fora da sala de aula durante o desenvolvimento do curso. Isso foi feito por meio da metáfora do *Guardian Angel* [anjo da guarda] incorporado à identidade dos aprendizes. Cada sujeito iria exercer dois papéis dentro e fora da sala: o de ajudador do processo de aprendizagem do colega e o de ajudado por esse colega. O *Guardian Angel*, escolhido por sorteio e trocado entre pares a cada quatro aulas, simbolizava aquele que ampara seu par a buscar a autonomia e responsabilização pela aprendizagem da LI. A estratégia do *Guardian Angel* possibilitou trocas entre os saberes dos alunos, busca por soluções para dúvidas quando faziam/corrigiam exercícios ou comparavam tarefas, fortalecendo as relações constituídas na sala de aula (FIGURA 7).⁵⁴

Dessa forma, eu, professora, caminhei no sentido de deixar de ser o centro da condução do processo de ensino/aprendizagem da língua e passei a contar com educandos que pudessem ser protagonistas do dialogar entre si, discordando, trazendo problemas e apresentando soluções para as questões surgidas ao longo do curso (LEFFA, 2012, p. 398).

Minha opção por buscar atuar de forma descentralizada em sala de aula objetivou estimular diálogos não hierarquizados num movimento cíclico de ir e vir no processo de ensinar e aprender inglês. A apreensão dos conteúdos do curso foi medida por meio de um

⁵² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TFVjU-dsIM8>>.

⁵³ Excertos da produção dos participantes serão apresentados e analisados no capítulo III.

⁵⁴ A imagem das asas de anjo são cedidas gratuitamente pelo site <Rawpixel.com - Freepik.com>.

processo de avaliação continuada feita por mim, professora pesquisadora, no decorrer de todas as aulas, e também pelos alunos. Eles avaliaram a sua *performance* e a minha, em dois momentos do curso – no meio e no final do semestre (abril e junho 2018). Esse é o tema do qual tratarei na seção 2.2.3.

Vejamos agora a representação da figura do *Guardian Angel* sobre a qual discorro a seguir:

Figura 7 – Suporte didático explorando o *Guardian Angel*



Fonte: Projeto gráfico: Carol D’Alessandro. Conteúdo elaborado pela professora pesquisadora.⁵⁵

2.2.3 Winner or loser?

Na perspectiva de Duboc (2007, p. 272-273), a diversidade linguística e cultural demanda a busca por uma nova pedagogia de avaliação da aprendizagem de línguas. A autora sugere avaliações que explorem não só conteúdos linguísticos como também conhecimentos relacionados a interesses dos aprendizes (DUBOC, 2007, p. 263). Nas palavras da autora,

[...] a concepção de conhecimento dinâmico, distribuído e colaborativo de que tratam as novas [teorias] de letramento, atrelada à grande valorização dos usos da linguagem na era digital, convida-nos a repensar os diferentes aspectos da prática pedagógica, dentre os quais a avaliação (DUBOC, 2007, p. 266).

⁵⁵Imagem Asa de Anjo: uso gratuito. Disponível em: <https://br.freepik.com/vetores-gratis/asa-de-vetor-vintage_3046713.htm#term=asas%20de%20anjo&page=1&position=1>.

Para Duboc é possível desenvolver avaliações que vão além da simples verificação de conteúdos fixos e memorizáveis, abrindo espaço para a subjetividade, a diferença e o processo criativo dos alunos (DUBOC, 2007, p. 270-271).

A avaliação da aprendizagem dos alunos participantes deste estudo foi inicialmente planejada para ocorrer em duas etapas, conforme tradição dos outros cursos de ILE ministrados na Instituição: uma prova escrita seguida de uma avaliação oral no final do segundo mês de curso (*Mid-Term Exam*) e outra prova escrita seguida de prova oral no último dia de aula (*Final Test*). No dia do *Mid-Term Exam* (8 de maio) os alunos chegaram demonstrando uma certa tensão e, a meu pedido, sentaram-se em fileiras convencionais, diferentemente da forma que se sentavam, a meu pedido, nas aulas anteriores. A prova começou, e a sala foi inundada por um silêncio desconfortável. Lá estava eu incorporando o papel da professora *tradicional*, que consegue ter alunos quietos, *sob controle*. Não gostei da cena, fiquei incomodada e relatei no *teacher's journal*:

(17)

Prova escrita: impressionante como a atitude dos alunos muda em função desse cenário. **Ficam apreensivos**; a aula adquiriu um novo formato: em vez de em ‘U’, carteiras alinhadas de forma convencional. Um aluno separado do outro, por uma cadeira. Eu, professora tradicional. **Não deveria haver um outro tipo de “prova”?** Confesso que a **convencional tem o seu lugar**: é importante ver o desempenho de cada um. Percebi que **devo instituir** um momento de **checagem da aprendizagem em cada aula**, e **não ao final do bimestre**. O **bimestre seria a coroação** da checagem do aprendizado. **A maioria dos/das alunos/as fica bastante tensa** na hora da prova. **Alguns fogem** desse momento. E *detestam* fazer os exercícios do *workbook* em casa – sempre deixam para a última hora. Estou pensando numa estratégia para *combater* esse *mal*. **Meu maior objetivo é que eles aprendam e saiam modificados** (PROFESSORA PESQUISADORA, *teacher's journal*, 8 mai. 2018).

Esse relato acionou a memória de minha relação bastante tensa com as provas escolares da infância. Presenciar o nervosismo dos alunos me colocou diante de um não querer ver algo similar à minha experiência sendo vivenciado pelos alunos participantes desta investigação. Eu não queria que eles carregassem consigo o medo da possibilidade do fracasso que a prova parece trazer consigo. Pelo contrário, minha vontade era vê-los participando da construção de seu processo de aprendizagem da LI, num processo de empoderamento e autonomia. Queria ver um aprendizado instigante e motivador emergindo dia após dia, aula após aula, por meio do dizer, do fazer e do sentir dos estudantes. Sendo

assim, as provas bimestrais/finais seriam utilizadas para coroar seu processo de aprendizagem, além de responder às demandas formais da Instituição. Nesse sentido, a partir daquele momento, eu passava a incorporar também a figura do *Guardian Angel*, me inserindo no caminhar junto com os alunos, em direção à possibilidade da/na LI, por meio do *Yes, we can!*

Diante desse cenário, desenvolvi formas de avaliação complementares às provas bimestrais. Uma delas constituiu-se na autoavaliação de *performance* feita pelos alunos (meio/final do semestre). A outra seria a análise de *outputs* criados durante o curso, esboçando o que poderia se tornar, no futuro, um projeto de aprendizagem da LI baseada em projetos formatados para esse perfil de aprendiz (LORENZONI, 2016).

A autoavaliação feita no meio do semestre foi utilizada como estratégia para incentivar a responsabilização dos educandos por seu processo de aprendizagem (REIS, 2018). Eles se deram notas de 1 a 4, sendo 4 a de maior valor (Quadro 4). Os quesitos avaliados foram: comprometimento, dever de casa, motivação, compreensão oral, leitura, escrita, expressão oral e hábitos de estudo, seguidos de justificativa para a autopontuação.

Quadro 4 – Students’ self evaluation preenchida pelos alunos TÊTE, WEY e YEDA

a) Aluna TÊTE

ITEM	SCORE			
	BAD	SO SO	GOOD	SUPER
1. <i>Commitment</i>				X
2. <i>Homework</i>				X
3. <i>Motivation</i>		X		
4. <i>Listening</i>			X	
5. <i>Reading</i>				X
6. <i>Writing</i>			X	
7. <i>Speaking</i>		X		
8. <i>Studying habits</i>			X	
<i>EXPLAIN YOUR SCORE: My basics are good but there is some simple stuff that I always forget. I think my motivation is low because I’m really busy at scholl and work.</i> ⁵⁶				

b) Aluno WEY

ITEM	SCORE			
	BAD	SO SO	GOOD	SUPER
9. <i>Commitment</i>		X		
10. <i>Homework</i>			X	
11. <i>Motivation</i>			X	
12. <i>Listening</i>			X	
13. <i>Reading</i>				X
14. <i>Writing</i>				X

⁵⁶ Tradução nossa: “Meu básico é bom, mas há algumas coisas simples que eu sempre esqueço. Eu acho que minha motivação é baixa porque eu estou muito ocupada na escola e no trabalho.”

15. <i>Speaking</i>				X
16. <i>Studying habits</i>			X	
EXPLAIN YOUR SCORE: Porque eu mereço, essa semana eu estou preguiçoso.				

c) Aluna YEDA

ITEM	SCORE			
	BAD	SO SO	GOOD	SUPER
17. <i>Commitment</i>			X	
18. <i>Homework</i>		X		
19. <i>Motivation</i>				X
20. <i>Listening</i>			X	
21. <i>Reading</i>		X		
22. <i>Writing</i>			X	
23. <i>Speaking</i>		X		
24. <i>Studying habits</i>		X		
EXPLAIN YOUR SCORE: Não teceu comentários.				

Fonte: Dados gerados neste estudo e tratados pela pesquisadora.

Ao analisar as autoavaliações do primeiro bimestre dos alunos, pude constatar que a maioria tem a percepção acertada de sua *performance* em relação à aprendizagem da LI. Notei que os alunos que vivenciam um processo de responsabilização pela aprendizagem da língua-alvo fazem autoavaliações mais coerentes com seu desempenho linguístico e posicionamento frente aos estudos. Eles parecem exigir mais de si, como é o caso da aluna TÊTE, que, na minha opinião, subavalia seu desempenho nos itens *listening*, *writing*, *speaking* e *studying habits*. Isso também ocorre na sua autoavaliação final: “*Apesar de tentar fazer a maioria dos exercícios, algumas áreas ainda estão ruins. A falta de tempo também me desmotivou em alguns casos*” (TÊTE, questionário final, 19 jun. 2018).

O aluno WEY fundamentou a nota 2 no quesito comprometimento, dizendo que estava preguiçoso naquela semana, o que pode ser, ou não, pertinente. Talvez ele estivesse cansado, já que trabalhava diariamente das 10h45 às 17hs e apresentava boa *performance* durante o curso, interagindo e dando contribuições nas aulas dadas até então. O sentimento de preguiça de WEY pode apontar para outras direções, como dificuldade de ter disciplina para fazer o dever de casa e outras atividades solicitadas para serem executadas fora do ambiente escolar. Esse aluno escreveu quando do questionário final, aplicado no penúltimo dia de curso: “*Faltou um pouco de dedicação minha, pois dava para ter aprendido muito mais*” (WEY, 19 jun. 2018). Já a aluna YEDA, mesmo não tecendo comentários que respaldassem suas notas, foi bastante assertiva em sua autoavaliação do primeiro bimestre, retratando, de forma fidedigna e sincera, seu desempenho nos itens apresentados, como as habilidades linguísticas e os hábitos de estudo.

Como podemos observar, há dizeres que ressoam na autoavaliação do último bimestre feita pela aluna TÊTE e pelo aluno WEY: eles falam de falta (de tempo e de dedicação), de (des)motivação e sentimentos de possibilidades de maior aprendizado. Seus relatos dão indícios de que eles acreditam na sua possibilidade de melhorar, o que pode apontar para sentimentos de responsabilização pelo resultado de seu aprendizado. As falas das alunas HINATHA e RET também ecoam nessa direção: “*Sei que posso dar mais de mim mesma. Sei que ainda posso melhorar muito*” (HINATHA); “*Posso fazer mais do que tenho feito. Ter mais motivação e foco*” (RET).

Todas as atividades que constaram da avaliação do aprendizado dos alunos foram relacionadas em um boletim intitulado *Ticket to the world*, criado exclusivamente para este curso (FIGURA 8).

Figura 8 – Boletim entregue aos alunos após o último dia de aula



REPORT CARD ENGLISH A1 (Basic)

STUDENT: _____
 TEACHER: Maria Inês D'Alessandro Nogueira
 PERIOD: February 20th - June 20th, 2018

MONTH	GRADE	FINAL GRADE				
		A	B	C	D	E
FEBRUARY	WH QUESTIONS					
	WRITING					
MARCH	PERSONAL EVALUATION					
	WORDS & GRAMMAR					
APRIL	"SING TIME"					
	WHAT AM I DOING?					
MAY	NO-TIME CLASS					
	WRITING					
JUNE	FINAL PRESENTATION					
	FINAL EXAM					
	STUDENT'S BOOK					
GRADE	WORKBOOK					
	LOOKBOOK					
	COMMITMENT					
	FREQUENCY					
INTERACTIVE	INTERACTIVE					
	WORKBOOK					

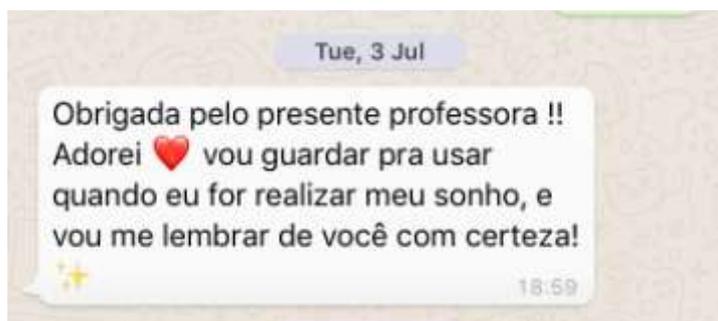
A capa do boletim traz imagens de *landmarks* de países de língua inglesa, e o miolo contém a relação dos itens avaliados no decurso do semestre em foco. As notas⁵⁷ foram atribuídas aos seguintes tópicos: *WH questions; My routine; Personal evaluation; Create a dialogue; Song time; What am I doing?; Mid-term exam; My family; Final presentation; Final exam; Student's book; Workbook; Logbook; Commitment; Frequency; Interaction; e Interest.*

A proposta do boletim no formato de passaporte e de seu título teve o intuito de apresentar signos subjacentes ao processo de aprendizagem cognitiva da LI (PENNYCOOK, 1994). Basearam-se no (1) já dito, como é o caso da frase lugar-comum *Com o inglês eu posso correr mundo*, e (2) na possibilidade de um ganho ampliado com a aquisição da língua sob o ponto de vista do letramento crítico – do passaporte que pode levar, simbolicamente, à leitura do mundo (FREIRE, 1983) – e não somente de possibilidade de uma viagem ao exterior (REIS, 2012). O *Ticket to the world* foi entregue aos alunos pela Instituição depois do término das aulas. Ele foi envelopado junto com a prova final corrigida, a ficha individual *Plans for the Future* preenchida na LI por cada aluno no último dia de aula e um brinde que lhes ofereci: um *tag* de identificação de mala/mochila no formato de um avião (fabricado com PVC flexível). Esse material foi entregue aos alunos como coroamento de sua aprendizagem. Eles tinham completado o curso, *portavam* sentimentos de satisfação com a aprendizagem de inglês e já se programavam para continuar os estudos da LI. Eram, portanto, *winners* e se aproximaram da pessoa que disseram desejar ser na LI no início do semestre (BROWN, 2015, p. 112).

Ao receber o envelope, os alunos me enviaram mensagens de agradecimento por *WhatsApp*. Uma dessas mensagens (Figura 9) indica que a aluna LEILA tem intenção de se responsabilizar pela realização de seus sonhos (verbos de ação **guardar, ir, realizar**) e atuar no sentido de fazer o seu querer se transformar em realidade. Ela demonstra crença na possibilidade e antecipa que o sentimento de conquista de seu sonho, identificado com o presente simbólico, ficará registrado em sua memória: “*Obrigada pelo presente professora!! Adorei ♡vou guardar pra usar quando eu for realizar meu sonho, e vou me lembrar de você com certeza!*”

⁵⁷As notas foram assim distribuídas: A (*excellent* – 95-100) ; B (*very good* – 88-94) ; C (*average* – 77-87) ; D (*poor* – 70-75) ; F (*failure* – *under 70*) ; e I (*incomplete*), em analogia aos critérios adotados pelo sistema escolar dos EUA (Estados Unidos da América).

Figura 9 – Mensagem enviada à professora pela aluna LEILA



Fonte: *WhatsApp* da professora pesquisadora (3 jul. 2018).

Este capítulo II discorreu sobre as teorias que embasaram a escolha de metodologias e métodos para proceder à (1) geração/processamento dos dados e constituição/análise do *corpus*; e (2) abordagem de ensino e seus desmembramentos, como criação do suporte didático, procedimentos de avaliação da aprendizagem e estratégias utilizadas para promover ‘co-laboração’ e responsabilização dos alunos pelo seu processo de aprendizagem da LI.

Apresentei aqui a análise do *corpus* obtido por intermédio dos instrumentos questionário inicial e entrevista individual a fim de já aproximar o leitor dos dados gerados no início do trabalho de campo, por meio das respostas dos sujeitos pesquisados. Excertos de dizeres dos sujeitos participantes foram analisados com o objetivo de antecipar respostas às perguntas que nortearam esta investigação. O capítulo III contempla a análise dos dizeres da sala de aula que poderão dar respostas à questão e aos objetivos propostos para este estudo.

CAPÍTULO III**PEDAÇO DE MIM**

*Oh, pedaço de mim
Oh, metade afastada de mim
Leva o teu olhar
Que a saudade é o pior tormento
É pior do que o esquecimento
É pior do que se entrevar*

*Oh, pedaço de mim
Oh, metade exilada de mim
Leva os teus sinais
Que a saudade dói como um barco
Que aos poucos descreve um arco
E evita atracar no cais*

*Oh, pedaço de mim
Oh, metade arrancada de mim
Leva o vulto teu
Que a saudade é o revés de um parto
A saudade é arrumar o quarto
Do filho que já morreu*

*Oh, pedaço de mim
Oh, metade amputada de mim
Leva o que há de ti
Que a saudade dói latejada
É assim como uma fisgada
No membro que já perdi*

*Oh, pedaço de mim
Oh, metade adorada de mim
Lava os olhos meus
Que a saudade é o pior castigo
E eu não quero levar comigo
A mortalha do amor
Adeus*

Chico Buarque de Hollanda, 1979.

3.1 Colocando a mão na massa

A sala de aula tem sido estudada como o espaço social que abriga inúmeras possibilidades de o sujeito se dizer e fazer. Ela expandiu seus horizontes, adquiriu novos contornos e proporciona alternativas de interação para além dos espaços presenciais, metamorfoseando o diálogo entre seus protagonistas. Vivemos hoje em uma sociedade fluida, em que as mudanças constantes se fazem cada vez mais presentes nos nossos ambientes vivenciais, relacionais e educacionais (REX; GREEN, 2008).

O ambiente da sala de aula, sabemos, está cada vez mais híbrido e profundamente impactado pelos efeitos da facilidade de acesso à instantaneidade da tecnologia digital. Como não poderia deixar de ser, o estudo do impacto da responsabilização para o ensino/aprendizagem de ILE na promoção da inclusão/mobilidade social de adolescentes/jovens trabalhadores em vulnerabilidade social está inserido nesse contexto. A observação participativa da prática em sala de aula foi o caminho que escolhi para medir o reflexo da aprendizagem da LI nesses sujeitos. Como colocado, o interesse por esse lócus de enunciação surgiu da experiência de cerca de cinco anos de ensino a esse perfil de aprendiz. O que mais me sensibilizou inicialmente, como já relatei, foi testemunhar as excessivas timidez e vergonha demonstradas por esses educandos nominados socialmente *vulneráveis*.

Entretanto, no decorrer da minha prática nesse ambiente educacional, mudei paradigmas ao constatar o quanto esses sujeitos são corajosos e passíveis de mudar a crença sobre si mesmos, a partir do momento em que se apropriam de sua capacidade de aprendizagem. Mesmo enfrentando inúmeras dificuldades que a vida lhes impôs, eles estão ali, buscando se responsabilizar por suas escolhas e por possibilidades de inclusão/mobilidade social por meio do primeiro emprego e, naquele espaço, por meio da aprendizagem de inglês.

A maioria dos alunos que chegava e ainda chega à aula de inglês apresenta e relata enorme dificuldade de se expressar na LI, mesmo tendo estudado a língua desde o 6º ano do ensino fundamental. Eles chegam e se desafiam na *esperança* de aprender a se comunicar em inglês e, com isso, aumentar possibilidades de inclusão/mobilidade social.

Minha responsabilidade na qualidade de professora de ILE desse perfil de alunos foi ampliada para atender aos desafios da pesquisa. A empatia surgiu quando me identifiquei com a subjetividade desses sujeitos, um *pedaço de mim* se viu refletido naquela *metade afastada*

de mim. Uma voz interior surgiu e, em forma de silêncio⁵⁸ (ORLANDI, 1995), me despertou a vontade de dizer a esses alunos algo que não ouvi: “Não tenham medo, levantem a cabeça, estiquem o peito, pisem o chão com propriedade, empoderem-se de seus espaços, acessem suas vozes e digam, acreditando no que ecoa dentro de vocês: Eu posso!”.

O processo subjetivo de identificação⁵⁹ com esse perfil de aluno levou-me a introduzir a frase *Yes, we can!* no contexto desta pesquisa, explorando-a nas dinâmicas levadas para a sala de aula. O verbo *can* materializou meu objetivo de acenar para a possibilidade de os alunos se expressarem por meio da LI. Minha atuação sustentou-se também no paradigma de Dias (2012) quando procurei pensar o ensino da LI como conjunto de valores e relações pluriculturais que podem vir a viabilizar, por meio do conhecimento sobre o *estrangeiro*, o acesso a diferentes culturas e saberes (DIAS, 2012, p. 5).

Uma das iniciativas foi convidar os estudantes a exercitar sua voz em inglês no primeiro dia de aula, expressando-se à sua maneira por meio do repertório pessoal adquirido em outros ambientes de aprendizagem. Como detalhado no capítulo II, as macroestratégias de Kumaravadivelu (2001) referenciaram a criação do suporte didático⁶⁰ (FIGURA 10).

Figura 10 – Temas abordados nas unidades



Fonte: Conteúdo elaborado pela professora pesquisadora.

⁵⁸ De acordo com Orlandi (1995, p. 13, grifo nosso), o “[...] silêncio é assim a **respiração** (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é **um**, para o que permite o movimento do sujeito”.

⁵⁹ Conforme Neves (2008, p. 24), “[...] a identificação é mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa e [...] o indivíduo não existe fora do domínio social no qual ele se investe narcisicamente para ser aceito e amado”.

⁶⁰ O projeto gráfico do suporte didático doravante apresentado é de autoria de Carol D’Alessandro. As imagens são disponibilizadas gratuitamente pelos *sites* <www.freepik.com> e <www.iconfinder.com>.

Como já mencionado, a elaboração do suporte didático visou não só ajustar o conteúdo programático apresentado na subseção 2.2.1 ao perfil dos aprendizes, como também apoiar a questão e os objetivos da pesquisa. Os planos de aula e as dinâmicas da sala de aula foram ajustados aula após aula, em resposta aos *outputs* dos participantes.

Nas seções a seguir, procedo à análise de excertos do *corpus* coletado durante o estudo de campo. Discorro de forma não sequenciada sobre os dizeres que se entrelaçam e apontam para (1) a relação com a LI e o sentimento de inclusão/mobilidade social; (2) a aprendizagem colaborativa; (3) a responsabilização pelo processo de ensino/aprendizagem da LI; e (4) os deslocamentos identitários.

3.2 E assim se fez o verbo

Excertos das primeiras falas de alunos (relatos nos *logbooks* e dizeres nas entrevistas individuais) mostram a recorrência do uso do pronome pessoal reto na primeira pessoa do singular e depois do plural, implícito na conjugação verbal. O “**eu**” usado para conjugar o verbo pode estar sendo usado para simbolizar a apropriação da vontade de aprender a língua e por meio dela alcançar um determinado estágio na vida, como a possibilidade de inclusão/mobilidade social através da aprendizagem da LI.

De acordo com Revuz (2002, p. 217), a aprendizagem da LE desafia o indivíduo em três dimensões que às vezes não convivem em harmonia: a do seu *eu* subjetivo, que se descobre na relação com o outro; a do seu corpo, que coloca em jogo o aparelho fonador; e da cognição, que requer análise e memorização das estruturas linguísticas.

O pronome **nós**, implícito na conjugação de alguns verbos, pode ser interpretado como reconhecimento da sala de aula como um espaço relacional, nas palavras de Revuz (2002). Para a autora, a “[...] descoberta das palavras, das significações linguísticas é indissociável da experiência da relação com o outro” (REVUZ, 2002, p. 219). O relato (3) nos dá os elementos que nos permitem apontar para o reconhecimento da sala de aula como um espaço relacional. Já o relato (4) acena para a experiência de YEDA com seu próprio estranhamento e o confronto com a língua *estranha*. Vejamos, assim, os excertos que se seguem:

(1)
Eu tô fazendo o curso de inglês porque **eu quero ser intérprete** (ELLY, entrevista, 13 mar. 2018).

(2)
Eu quero aprender inglês porque **eu quero um dia viajar** fora do Brasil, Japão, Tóquio. Desde pequena **eu** sempre gostei da língua inglesa. Então **eu pretendo** estudar **um pouquinho** pra **mim** ter **um pouquinho** mais de conhecimento. Porque **eu quero** conhecer, ver como é que é lá fora. Porque **a gente** só vive uma vez. (HINATHA, entrevista, 22 mar. 2018).

(3)
Eu tenho muita dificuldade em aprender inglês, e os professores que **eu** tive na escola **davam a aula**, mas **eu não conseguia absorver as informações** (ZOÉ, questionário inicial, 20 fev. 2018).

(4)
Falamos sobre o diálogo e **fizemos** um exercício sobre as horas e **cantamos** músicas sobre o alfabeto. **Estou com um sentimento muito grande de ‘perdida’**, acho que estou em uma turma muito avançada, outros alunos têm mais facilidade de aprender do que eu. **Realmente não vi nenhuma melhora em mim**. Continuo frequentando porque **tenho muita esperança** (YEDA, *logbook*, aula 8, 10 abr. 2018).

O verbo querer é colocado de forma incisiva e ressoa várias vezes. Em um trecho da fala (2) o querer é substituído por um equivalente, o verbo pretender, que parece perder força por ser seguido pelo advérbio de redução “*um pouquinho*”, o que pode apontar para a crença da aluna em sua impossibilidade/incapacidade de aprender. Há indícios de frustração com a experiência prévia de aprendizagem da LI por ZOÉ: mesmo com professores dando aula ela (3) “*não conseguia absorver as informações*”. A aluna YEDA (4) tem dificuldade de nominar o sentimento sobre seu processo de aprendizagem. Ela não sabe, não tem certeza, e isso gera angústia. É enfática e nega duplamente o fato de não ter visto melhora em si, que vai além da aprendizagem da LI. Compara-se com o restante da turma e parece que o fato de se ver com muita dificuldade lhe gera ainda mais tensão. Mesmo assim, ela afirma que continuará o curso, porque tem “*muita esperança*”.⁶¹

A esperança, de acordo com Jonas ([1979], 2011, p. 351), é “[...] condição de toda ação, pois ela supõe ser possível fazer algo e diz que vale a pena fazê-lo em uma determinada situação”. Para ele a esperança é uma resposta corajosa à incerteza; ela nos municia de

⁶¹ Destaques em negrito e *italic* feitos pela pesquisadora.

“coragem para assumir a responsabilidade”. Parece que, ao reconhecer e explicitar suas dificuldades e dizer da sua esperança, a aluna LIZA se coloca numa posição de prontidão para assumir a responsabilidade por sua aprendizagem. Talvez ela tenha percebido que não estava sozinha no curso e que poderia contar com o apoio dos colegas e de seu *Guardian Angel*.

Minha relação com os alunos foi se estreitando à medida que eu prosseguia na leitura dos relatos: a subjetividade dos depoimentos ressoavam em mim, como a fala de JESSY: “*Conheci um pouco da vida da professora e tive a oportunidade de falar um pouco de mim*” (JESSY, *logbook*, aula 1, 20 fev. 2018). Observei que a forma de eu me apresentar/posicionar na sala de aula tinha me levado a um *bom* caminho, a um caminho de possibilidade de proximidade e relação mais *igualitária* com os alunos. Colocar-me de forma empática naquele espaço, e até assumir o risco emocional de demonstrar minha vulnerabilidade (BROWN, 2015, p. 32), pode ter contribuído para eu me aproximar/identificar com os aprendizes, acenando para a possibilidade de constituição de uma relação empática no decorrer do curso e já a partir da primeira aula. Afinal de contas, aquele era meu primeiro dia na qualidade de professora pesquisadora, e meu corpo me acenava para estranhamentos, dos quais tomei consciência pelo meu olhar de pesquisadora e pela análise da fala que replico a seguir:

(5)

Cheguei **um pouco ansiosa, sem saber qual seria a reação dos alunos**. Me apresentei, falei da minha proposta de pesquisar minha própria prática como professora. Pedi para os alunos se apresentarem: a maioria só falou o nome e idade, tiveram muita dificuldade. **Gostei do resultado**, mas ainda há muito pela frente. Não fui bem com o *e-board*: **é preciso treinar** (PROFESSORA PESQUISADORA, *teacher's journal*, aula1, 20 fev. 2018).

3.3 Espelho, espelho meu

Quando falaram de si, muitos alunos deste estudo se definiram como tímidos, com dificuldade de falar em inglês e em público (na frente da turma) e de pronunciar palavras na LI. Disseram ter vergonha e, ao mesmo tempo, manifestavam vontade de ir ao enalço de desafios que os ajudassem a atingir seus objetivos. Quando convidados a ousar, eles primeiramente demonstram retraimento. No entanto, aos poucos, cada um a seu jeito começou a dar os próprios passos rumo à sua expressão de forma mais autônoma na LI. As dificuldades

iniciais algumas vezes foram relatadas como preguiça, falta de vontade (ou motivação). Entretanto, a reverberação desses dizeres poderia ser explicada pelo cansaço decorrente da tripla jornada desses aprendizes adolescentes/jovens trabalhadores, já que eles trabalhavam durante o dia e estudavam à noite?

(6)

Eu sou um pouco tímida, eu tenho muita dificuldade de falar // em público. E também pronunciar as palavras. Eh // Eu ajudo as pessoas (JESSY, entrevista, 21 mar. /2018).

(7)

Eu achei a aula bem interativa, apesar da vergonha, mas faz parte. E ajuda a aprender mais (NAIARA, *logbook*, aula 5, 20 mar. 2018).

(8)

Assim, **eu acho que eu sou uma pessoa que// // eu tenho bastante vontade// // mas, às vezes, eu não sei a hora certa// eu não tomo muito ações pra realizar minhas vontades/ Tem vezes que eu fico muito com preguiça de fazer as coisas/Eu tenho vontade / mas / eu não mudo pra tomar ações** (TÉTE, entrevista, 20 mar. 2018).

A dificuldade de falar relatada por JESSY (6) pode ter seu fundamento na asserção de Revuz (2002, p. 223): como a LE não recorta o real como o faz a LM, essa constatação geralmente provoca um estranhamento no aprendiz e causa frequentemente “surpresa e escândalo”. Segundo a autora,

[...] a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer (REVUZ, 2002, p. 230).

A asserção de JESSY (1) pode nos levar a pensar que ela enfrenta dificuldades para se expressar também na LM, pois, após falar que tem muita dificuldade, dá uma pausa e complementa: “[...] *em público*”. A dificuldade de expressão de JESSY parece não ocorrer quando ela o faz por meio da escrita (Figura 11), nem quando em contato mais íntimo com as pessoas. Sua timidez aparenta ceder lugar para um valor que ela pode considerar mais importante: o de exercer uma função social de ajudar as pessoas, mesmo que sua fala seja precedida de hesitação: (6) “*Eh //Eu ajudo as pessoas*” (JESSY, entrevista, 21 mar. 2018). Esse excerto parece vir de lugar algum, invadindo o curso do dizer de JESSY. Notemos, no

entanto, o movimento discursivo na junção das palavras ‘público’, na dita dificuldade da aluna em falar em público; em relação à palavra ‘pessoa’, em ‘eu ajudo as pessoas’. O que ela nomeia como ajuda, pode ser apreendida, quem sabe, como expressão, palavra ou dizer. Na dificuldade de se dizer, JESSY se coloca em ação.

Segundo Revuz (2002, p. 221) o sofrimento do aluno diminui quando ele passa à escrita. Segundo a autora, “[...] o acesso a enunciados completos e dotados de sentido vem amenizar o corpo a corpo com a dimensão fonética”. Esse pode ser o caso da aluna JESSY, uma vez que ela elaborou toda a atividade abaixo de forma individual e autônoma, cujos dizeres são reproduzidos (em inglês e português) na sequência.

Figura 11 – Atividade *Create a dialogue* feita pela aluna JESSY



Fonte: Elaborado pela aluna JESSY.

(Tirinha 1)

Why are you mad at your boyfriend?

(Por que você está brava com seu namorado?)

(Tirinha 2)

Because yes!

(Porque sim!)

(Tirinha 3)

But because yes?

(Mas, porque sim?)

– Because yes and that's it!

(Porque sim e é isso!)

(Tirinha 4)

I understand... and he even came to tell me that it was for no reason!

(Eu entendo... e ele até veio me dizer que foi sem motivo!)

A narrativa de JESSY descreve uma cena cotidiana na vida de duas amigas (adolescentes) e é possível que uma das personagens faça alusão a um dizer já dito por ela a uma de suas amigas e tenha sentido pelo fato de ter vivido essa experiência, que já faz parte de sua memória. Relatar o que faz sentido e pertence a *meu* universo pode ter contribuído para um menor estranhamento de JESSY ao fazer seu relato na LI.

A aluna HINATHA se identifica como uma menina do interior e afirma, de forma categórica, que nunca terá vergonha disso recomendando que “***a gente não deve esconder o que a gente sente, o que a gente é***”, conforme ilustrado a seguir:

(9)

Bom, ***eu sou uma menina***, // como se diz, // uma ***menina do interior, indígena***,//***eu nunca vou ter vergonha disso***// quando ***eu*** cheguei a BH algumas pessoas ficavam me zoano // falavam que eu era da roça, não sei o que/ ***Aí eu aprendi que a gente não deve esconder o que que a gente sente, o que que a gente é*** / Então ***vou ser aquela menina ingênua que pode ser também*** // que sempre ***eu vou lutar pra vencer a minha dificuldade. Eu vou tá fazendo o melhor de mim / dando o melhor de mim. Mesmo que seja difícil, // eu vou dar o melhor de mim. Por mais que eu caia, / que eu seja desprezada, / eu sempre vou continuar tentando*** (HINATHA, entrevista, 22 mar. 2018).

O que ressoa no dizer da aluna HINATHA (3), por outro lado, parece nos reportar a outra esfera do sentimento de vergonha, ligando-o, de certo modo, ao movimento de responsabilização e posicionamento diante do outro e de seus julgamentos desconstrutivos. Por meio da tentativa de desconstrução do olhar do outro, a aluna aprendeu a importância de ser: (9) “... ***eu sou uma menina, // como se diz, // uma menina do interior, indígena, // eu nunca vou ter vergonha disso // quando eu cheguei a BH algumas pessoas ficavam me zoano // falavam que eu era da roça não sei o que/ Já eu aprendi que a gente não deve esconder o que que a gente sente, o que que a gente é***”.

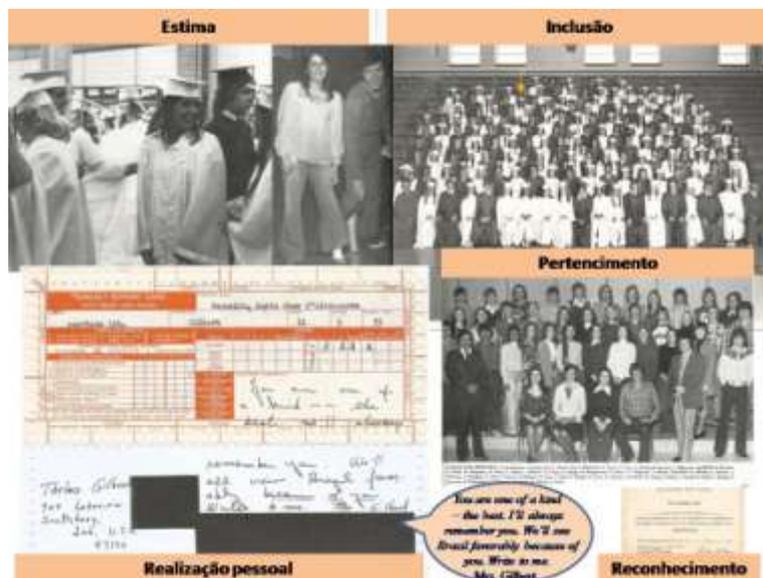
Ao utilizar a locução pronominal ‘a gente’, que possui o valor semântico do pronome pessoal ‘nós’, a aluna disponibiliza espaços identificatórios e, sem hesitar, vejo-me capturada por seu dizer. Na fala dela, também me encontro, aprendo e me digo: “***A gente não deve esconder o que que a gente sente, o que que a gente é***”.

No dizer de HINATHA ecoa resistência, luta, levando-me à asserção de Brown (2015, p. 58), quando ela ressalta que se “tivermos consciência da nossa vergonha e coragem para falar sobre ela, ela perde o seu poder sobre nós e, ao ser trazida à luz, começa a murchar e se desfaz”. O que parece já ter sido também compreendido por NAIARA, no seu excerto (7): “[...] *apesar da vergonha, mas faz parte.*” O relato de TÉTE, que apesar de ser uma aluna bastante acima da média, superdedicada e comprometida (esteve presente a todas as aulas, fez todas as atividades e atuou como monitora da turma), demonstra um ir e vir entre vontades e possibilidades. Ela parece, em alguns momentos, congelar o seu querer e duvidar de sua capacidade de realização. Parece haver um vaivém entre querer e fazer, um ímpeto de realizar as várias ações (aspirações?) que tem em mente. O interessante é que essa aluna reconhece o seu ótimo nível de inglês, verbalizado nos primeiros relatos. Inclusive ela explicou estar ali com o objetivo de obter seu primeiro certificado na LI, além de “*revisar a gramática e praticar a pronúncia*” (questionário inicial, 20 fev. 2018 e entrevista, 20 mar. 2018). Apesar de afirmar (8) “*Eu tenho vontade / mas / eu não mudo pra tomar ações*”, a aluna demonstrou ter feito vários movimentos autônomos para conquistar seu nível pré-avançado de inglês: assiste diariamente a séries, vídeos, ouve músicas e lê artigos *online* na LI. Sujeito da falta, TÉTE parece não se permitir celebrar suas conquistas ou reconhecer seus esforços. Parece ignorá-los a ponto de se dizer que tem preguiça ou não consegue ‘tomar a ação’. Vale perceber que essa formulação ressoa no dizer de TÉTE: “*Eu não tomo muito ações*”. A escolha lexical pelo verbo ‘tomar’ nos reporta a algo que se conquista, se assume e sustenta. Percebemos aí esse movimento titubeante da aluna em assumir ações, aceitar o que é seu, responsabilizando-se por sua posição. Aceitar-se, e **‘tomar’ conta de si, ‘por mais que caíamos, por mais que sejamos desprezados’, ou julgados pelo olhar do outro a nos apontar nossas impossibilidades**; como nos ensina HINATHA.

O depoimento dos alunos sobre o que significa estudar a LI me levou a revisitar minha experiência no *estrangeiro*. Dei-me conta do porquê de a vivência nos Estados Unidos ter sido tão significativa para mim. Num paralelo às necessidades elencadas pela pirâmide de Maslow (Figura 1, p. 29 deste estudo), percebi que durante o intercâmbio eu fui emocionalmente nutrida e tomada por sentimentos de inclusão, pertencimento, estima, reconhecimento e realização pessoal – na escola (Figura 12, p. 85), e na *família* e comunidade americana (Figura 13, p. 85-86); *tomei ações*. Parece que minha vergonha já não se fazia tão necessária, por isso parou de insistir em se fazer dizer, principalmente após obter tantos *feedbacks* positivos, coroados pelo comentário da superexigente professora de literatura americana, Mrs.

Gilbert, no meu boletim: *You are one of a kind – the best. I'll always remember you. We'll see Brazil favorably because of you. Write to me. Mrs. Gilbert.*⁶²

Figura 12 – Sentimento de inclusão na *Scottsburg High School*, EUA



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

Figura 13 – Sentimento de inclusão na família Culbertson e em *Scottsburg*



⁶² Tradução nossa: "Você é única – a melhor. Vou sempre lembrar-me de você. Vamos ver o Brasil de forma favorável por sua causa. Escreva para mim. Professora Sra. Gilbert".

"Filha" brasileira se sente bem em casa

Marty Randall, *Scott County Journal*. Scottsburg, Indiana, quinta-feira, 24 de abril de 1975

“Celebrar um aniversário fora de casa não parece muito divertido para a maioria das pessoas, mas Maria José D’Alessandro Nogueira, de 17 anos, está ansiosa para comemorar seu décimo oitavo aniversário no dia 2 de maio com sua família “adotiva”. Maria, uma estudante intercambista de Araguari, Brasil, passou os últimos quatro meses como “filha” de Don e Barbara Culbertson, da Rt. 4, em Scottsburg. “Ela e (a filha deles) Cynthia são boas amigas. Nós não tivemos nenhum problema desde que Maria veio”, afirmou a Sra. Culbertson. Ter duas típicas adolescentes em casa, ao invés de uma, mudou muito pouco o estilo de vida dos Culbertsons, exceto que, como a Sra. Culbertson comentou, “Estamos sempre indo a lugares”. A família visitou Washington D.C., Williamsburg e Jamestown durante o feriado escolar de primavera, para que Maria pudesse aprender algo *in loco* sobre o começo da história da colonização americana. Eles também visitaram a Caverna Mammoth e a Sra. Culbertson acrescentou que eles esperam poder levar Maria ao Kentucky Derby, a um jogo de beisebol do Cincinnati Reds, e às provas de 500 milhas de Indianápolis, antes da intercambista partir em julho para sua casa, na América do Sul. Das ‘saídas’ que as duas adolescentes experimentaram até agora, admitiu a Sra. Culbertson, “elas gostam de fazer compras mais do que qualquer outra coisa”. Um shopping center é um verdadeiro deleite para Maria, já que esse tipo de centro comercial é desconhecido em seu país, a não ser em cidades grandes. “Eu adoraria comprar tudo à primeira vista”, declarou a adolescente, acrescentando que as opções de roupas e produtos alimentícios é “muito maior” do que no Brasil. Sua primeira experiência de ida a shopping center foi quando Maria teve de comprar um casaco de inverno para enfrentar o restante dos meses mais frios de Indiana. “Foi muito difícil decidir, já que as opções eram tantas”, confidenciou, apesar de Cynthia e sua mãe terem avisado que a oferta de casacos seria “mim” no dia primeiro de fevereiro, quase no final do inverno... Surpreendentemente, uma das coisas que Maria mais gostou foi sentir o frio, uma sensação que ela, criada em um clima semitropical, nunca havia experimentado antes. Seus maiores “mimos”, confidenciou a Sra. Culbertson, foram as duas nevascas tardias que caíram no condado de Scott. As meninas tentaram simular andar de tremô, com pouco sucesso, mas conseguiram esculpir um boneco de neve de aparência respeitável, do qual Maria tirou muitas fotos. “Na verdade, Maria tem sido uma boa influência para minha própria filha. Cynthia finalmente está interessada em cozinhar”, observou a Sra. Culbertson, já que Maria ultimamente vem preparando pratos brasileiros sua “família” americana como, ela explicou. Falando em comida, a adolescente disse que “ama” Kentucky Fried Chicken, hambúrgueres do McDonald’s, chili e pizza. Vários dos novos pratos que ela aprendeu a gostar são *gravy* de carne de qualquer tipo, presunto e peru com molho. “Eu nunca comi esse tipo de molho antes, e o tipo de presunto que temos é diferente do de vocês. Eu também gosto de *salad dressing*. Nós não temos isso no meu país”, disse ela. Estudando piano desde os oito anos, Maria espera algum dia “trabalhar na música”. Atualmente matriculada na *Scottsburg High School*, ela gosta das disciplinas história americana, escrita criativa e literatura americana. Quanto a filmes e música, Maria comentou que não é muito diferente no seu país. “Eu gosto de filmes americanos e bandas de rock como Deep Purple e Elton John. Todos são populares no Brasil”. A visita de seis meses da adolescente, patrocinada pelo programa do Departamento de Estado dos Estados Unidos “*Youth for Understanding*”, terminará em julho, uma realidade triste para Maria e os Culbertsons. “Gostaríamos que ela ficasse aqui para sempre, é claro. Mas ela precisa terminar seus estudos no Brasil”, disse a Sra. Culbertson. “É um prazer tê-la aqui e esperamos que nossa experiência incentive outras famílias a receber estudantes de intercâmbio em suas casas. Vai ficar muito quieto por aqui quando ela voltar para o Brasil”, suspirou a Sra. Culbertson.

Fonte: Arquivo pessoal e tradução da professora-pesquisadora.

Para Coracini e Ghiraldele (2011), a perspectiva discursiva desloca a ideia de memória como lembrança ou recordação de algo meramente cognitivo, que se supõe ter realmente acontecido, para uma memória subjetiva, inconsciente, que constitui os sujeitos no espaço-tempo onde os acontecimentos se entrelaçam, por meio de seus discursos (p. 12-32).

Segundo as autoras,

Somos o que nosso imaginário nos permite ser, ou melhor, vemo-nos – a nós e aos outros – a partir de imagens ou representações que fomos construindo a partir do olhar do outro, que pouco a pouco, constrói nosso eu – quem e como somos -, traços que, seletivamente, vão constituindo nossa memória subjetiva, inconsciente, tornando-nos reféns da linguagem, sujeitos da linguagem que somos (CORACINI; GHIRALDELO, 2011, p. 13).

A experiência de ter voz durante o intercâmbio nos Estados Unidos me impactou para sempre: estabeleci uma relação afetiva, passional com essa língua que se dispôs a me ouvir (REVUZ, 2002, p. 216). Contudo, foi só durante a imersão neste estudo que percebi como a memória desse período ainda ressoa em mim, impacta no meu discurso e me leva a *tomar*

ações junto a pessoas que aparentam carregar o peso de sentimentos antes tão fortemente experienciados por mim, como a vulnerabilidade e a vergonha de se dizer e de ser.

A partir dessas percepções e embasada nas experiências que me ajudaram a transpor essas barreiras, procurei estimular os aprendizes a exercitar o falar de si – para si e para os outros – por meio de muita produção oral, escrita e multimodal, dentro e fora da sala de aula. Adotei postura de crença no potencial deles, algo que talvez quisesse que tivesse ocorrido comigo durante meu aprendizado, principalmente na LM. Estimulava os alunos a buscar o que havia na memória de aprendizagem da LI e os convidava a se expressar em inglês fazendo e respondendo a questões relacionadas a aspectos identitários dos aprendizes. Comecei, então, a usar a estratégia da prática oral e escrita das *WH question words* e na primeira aula gravei a interação entre os aprendizes, conforme descrição na seção 2.2.2 desta dissertação (FIGURA 14).⁶³

Os alunos se saíram muito bem na primeira dinâmica em grupo – uma simulação de entrevista oral fazendo uso das *question words* –, o que me motivou a gravar as apresentações. No decorrer da semana, enviei as gravações em vídeo para o grupo criado no *WhatsApp* pela representante da turma a fim de facilitar a comunicação entre nós. Na aula seguinte os alunos me disseram não terem gostado de se ver nos vídeos; a maioria dos aprendizes disseram ter se *estranhado*. Demonstraram incômodo: alegaram não terem gostado de se ver falando inglês. Esse incômodo estaria também associado a um não gostar da autoimagem refletida por aquele meio? Poderia ser decorrente da dificuldade de expor sua vulnerabilidade relacionada, principalmente, à dificuldade de falar inglês na frente do grupo ou para si mesmos? Como esse era um tema sensível, optei por não fazer registros das atividades realizadas em sala de aula por meio da gravação de vídeos. Respeitei a fala dos alunos e, para evitar repetir algum tipo de desconforto decorrente de situações passíveis de aguçar a timidez/sentimento de exposição em excesso dos aprendizes, optei por reduzir, e adiar, as gravações das dinâmicas da sala de aula, só retomando essa prática em três eventos que ocorreram no último bimestre. Como essa mídia não faz parte dos instrumentos de geração de dados desta dissertação, eles não são apresentados neste estudo.

⁶³ Tradução nossa: *Quem sou eu?; O que estou fazendo agora?; De onde eu sou? Quando estou aqui? Por que estou aqui?; Como posso fazer a diferença?*

Figura 14 – Suporte didático para explorar as *WH questions words*

Answer these WH questions	And these questions
1. Who am I?	1. What am I doing with my life?
2. What am I doing now?	2. What am I working with?
3. Where am I from?	3. Where am I studying?
4. When am I here?	4. When am I having fun?
5. Why am I here?	5. Why am I thinking about my future?
6. How can I make a difference?	6. How am I going to get there?

Fonte: Conteúdo elaborado pela professora pesquisadora.

Diferentemente do que observei em outras turmas de mesmo perfil, em que eu não utilizava a pedagogia pós-método, após o primeiro mês de aula os alunos aparentavam estar mais confiantes na sua possibilidade de aprender a LI: começaram a ficar mais à vontade na sala de aula e na relação com os colegas. Respondiam mais rapidamente ao *input*, o que me fez *suspeitar* que o embrião da aprendizagem da LI encontrava-se ali, adormecido, ofuscado pela crença no já dito de que não se aprende inglês na escola pública regular; ou que o sujeito com histórico de vulnerabilidade social possui dificuldades cognitivas e tem muitas dificuldades para aprender – não só a LI como também a LM.

É provável que a confiança dos alunos tenha surgido pelo fato de os aprendizes, depois de algumas práticas, terem constatado sua capacidade de se expressar em inglês: “*I am learning the time and one a hundred. I am feeling so good about the class. My performance is so good*” (WEY, *logbook*, aula 8, 10 abr. 2018). No entanto, por vezes eles oscilavam entre a possibilidade e a impossibilidade, como é o caso da aluna YEDA: na primeira aula ela verbaliza um sentimento de impaciência, de sofrimento por não conseguir articular os sons do inglês, como ressalta Revuz (2002, p. 221): o corpo, o sistema fonético fortemente ancorado na LM não respondia à vontade de falar inglês. (1) “[...] *eu não dou conta de falar What about you, ‘fessora!’*”, diz a aluna, demonstrando impaciência e vontade de brigar com aquela língua, que não a *deixava* se expressar como gostaria. Todavia, na segunda aula YEDA dá indícios de ter saído do ponto de tensão inicial. Sua relação com a LI modifica, parece haver agora uma interação mais pacífica com a língua, já que agora ela percebe que aprendeu a falar *How are you*, como podemos observar pela narrativa a seguir:

(10)

Ah, ‘fessora’, eu não dou conta de falar *What about you?* Também não consigo falar *Where are you from?*// Ah, deixa pra lá, ‘fessora’! (YEDA, comentário em sala, aula 1, 20 fev. 2018).

(11)

Na aula de **hoje aprendi a escrever** sobre a minha rotina: *walk, wakeup, read, eat, play*. Cheguei um pouco atrasada mas **consegui acompanhar a aula**. Foi uma aula boa. **Aprendi a falar *How are you?*** (YEDA, logbook, aula 2, 27 fev. 2018).

A atividade *My routine* ilustrada a seguir, elaborada na LM e traduzida para a LI (com a ajuda do dicionário), pode ter ajudado YEDA a fazer uma ponte entre as duas línguas, *reduzindo* distâncias emocionais/afetivas entre esses idiomas (REVUZ, 2002 p. 222). É provável que a escolha do tema, que lhe deve ser familiar, tenha levado a aluna a se apropriar de seu aprendizado. Seu texto tem significado para ela, é dialógico, conversa com uma realidade que lhe é habitual, fala do que lhe dá prazer: jogar *vídeo game* e trocar confidências com uma amiga da escola. Ter se visto apta a escrever um diálogo em inglês e ter se visto capaz de aprender a falar *How are you?* pode ter fortalecido a autoestima de YEDA, gerando sentimentos de empoderamento. Em função do seu progresso, ela agora poderia *parar de brigar* com a LI. O diálogo criado pela aluna é ilustrado a seguir, e sua transcrição (em inglês e português) é apresentada na sequência.

Figura 15 – Atividade *My routine*



Fonte: Elaborado pela aluna YEDA (27 fev. 2018).

Diálogo entre duas amigas sobre jogos no Facebook!

A = Why did you fall asleep in class today?

B = I stayed up late playing Formuille.

A = What is that?

B = A game on Facebook.

A = You play too many games.

B = You should play with me sometime.

A = No way! I don't want to.

B = Why don't you?

A = I don't want to be a zombie.

B = What's a zombie?

A = What you'll become if you play too many games!

B = I guess I should play less often.

Tradução

A = Por que você dormiu na aula hoje?

B = Eu fiquei acordada até tarde jogando Formuille.

A = O que é isso?

B = Um jogo no Facebook.

A = Você joga muitos jogos.

B = Você deveria jogar comigo um dia.

A = De jeito nenhum! Eu não quero.

B = Por que não?

A = Eu não quero ser um zumbi.

B = O que é um zumbi?

A = O que você vai se tornar se você jogar muitos jogos!

B = Eu acho que eu deveria jogar menos.

Os alunos foram estimulados a conjugar o verbo **aprender** não só em seus *logbooks*, assim como a materializá-los em produções diversas. Eu realmente queria que eles acreditassem em sua capacidade de aprendizagem. Intuitivamente, eu achava que deveria trabalhar primeiro a crença na possibilidade e depois materializá-la por meio dos *outputs*, estimulando-os a aprender por meio de suas produções orais e escritas.

(12)

Aprendi a escrever sobre minha rotina, uma frase pra cada atividade. *Walk* (andar), *wake up* (acordar), *read* (ler), *eat* (comer), *play* (tocar, jogar). A aula do dia foi proveitosa, **permitiu aprender** mais sobre a pronúncia e sobre os verbos, e também a elaboração de perguntas. Houve também **atividade que nos permitiu participar da aula** (COF, *logbook*, aula 2, 27 fev. 2018).

(13)

[...] **eu aprendi** na aula hoje a escrever sobre minha rotina. **Eu aprendi** a usar o *who*, *when*, *where* etc. A fazer algumas saudações e agradecimentos. Minha rotina é ir trabalhar, estudar violino, aprender

músicas novas. Talvez ir ao shopping depois do trabalho e depois voltar para casa... **Escrever frases** com *walk, wake up, read, eat, play. She walks the road. He wakes up very early. He loves to read old books. Ray does not like to eat vegetables. The club likes to play at night* (LEILA, *logbook*, aula 2, 27 fev. 2018).

Chama a atenção a escolha do verbo *permitir*, que ressoa no dizer de COF: a aula que permite aprender; uma atividade que permite a participação. Por meio da fala do aluno, vejo que o objetivo da abordagem foi alcançado, uma vez que os alunos se sentiram autorizados ou incentivados a prosseguir. As possibilidades foram, desse modo, (im)postas a quem já pode ter sido interpretado como impossível.

A identidade dos alunos e sua relação com a LI foi também trabalhada com o tema família e suas representações simbólicas (Figura 16). Os estudantes se organizaram em grupos para pensar o conceito de família e sua heterogeneidade na pós-modernidade. Eles foram convidados a materializar suas reflexões sobre o que consideravam família em um cartaz que, depois de pronto, foi apresentado a todos os colegas no final dessa mesma aula (FIGURA 17).

Apresentei imagens de formas variadas de organização familiar, procurando contemplar os aspectos relacionados à diversidade, como raça e gênero. O objetivo foi buscar abrir espaço para a expressão espontânea dos alunos sobre o que consideram/vivenciam como realidade familiar. O trabalho envolveu pesquisa de vocabulário na internet (uso da lousa digital disponível na sala) e recorte/colagem de textos e imagens retiradas de revistas impressas escritas em inglês. Houve interação/colaboração entre os grupos, e isso foi percebido e registrado por LEILA em seu *logbook*.

Figura 16 – Suporte didático para explorar o tema família (15 mai. 2018)

The image displays two adjacent presentation slides. The left slide has a red header with the text 'Family. What does it mean?' and a blue and red logo with the letter 'M'. Below the header is a yellow box with the text 'Draw your family tree'. The main content of the slide is a large grid of small, diverse human figures in various colors and poses. At the bottom, there is a blue and red footer with the email address 'm.podalescorpio@gmail.com'. The right slide has a red header with the text 'Write about...' and the same 'M' logo. Below the header is a list of three questions: '1. What are my learnings today?', '2. How am I feeling about the class?', and '3. How is my performance?'. To the right of the list is a large green pencil icon inside a blue square frame. At the bottom, there is a blue and red footer with the email address 'm.podalescorpio@gmail.com'.

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

Essa aula terminou com a repetição das três perguntas sempre usadas para encerrar boa parte das aulas e estimular a reflexão/escrita nos *logbooks*: qual foi o aprendizado do dia, os sentimentos sobre a aula e como o aluno analisava seu desempenho.

O registro da aprendizagem sobre a família foi feito de forma explícita pelos alunos FLASH (1) e LEILA (2). O primeiro se deteve na aprendizagem do sistema linguístico; a segunda fez menção às representações que ela atribui ao tema:

(14)

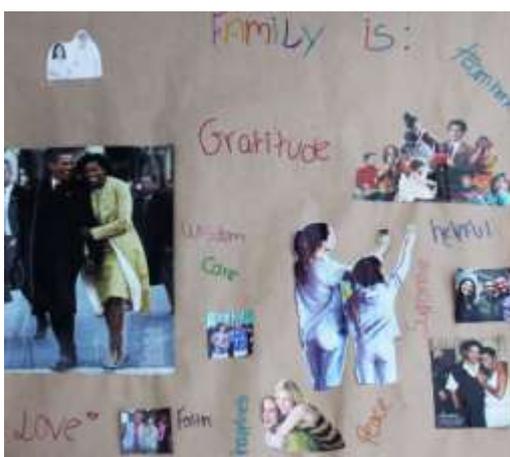
Aprendi um pouco sobre a família em inglês (árvore genealógica). Também obtive outros conhecimentos como as preposições de lugar e por último vimos os pronomes demonstrativos (FLASH, *logbook*, aula14, 5 jun. 2018).

(15)

Eu gostei da última aula, pois **falamos do que a família representa para nós**. Fizemos cartazes e colagens. Foi bom porque **interagimos mais uns com os outros** (LEILA, *logbook*, aula 12, 15 mai. 2018).

Os cartazes criados pelos alunos expressaram a representação da família, cujo termo foi associado a palavras como: *difficult, supportive, teamwork, love, life, romance, friends, gratitude, love, helpful*. Um grupo escreveu, com a ajuda do dicionário: **“Family is not a matter of blood. But who wants to hold your hand when you more accurate.”**⁶⁴

Figura 17 – Atividade realizada em sala sobre o tema família



Fonte: Elaborado por um grupo de quatro alunos (aula 12, 15 mai. 2018).

⁶⁴ Tradução nossa: *Família não é uma questão de sangue. Mas de quem quer segurar sua mão quando você mais precisa.*

Planejar uma aula explorando o tema família para esse perfil de alunos requer certo cuidado. Eu não sabia como os alunos responderiam à proposta da atividade, considerando ser esse um tema *sensível*. Como observou o assessor RAM, “há adolescentes/jovens atendidos pela Instituição com histórico de violência doméstica e ausência de família” (RAM, entrevista, 13 jun. 2018). Resolvi *arriscar* a abordagem deste tópico e, para aproximá-lo do que poderia ser a dimensão da realidade dos aprendizes, contei para eles como minha família é pequena e diferente do modelo tradicional (constituída somente por mim e minha filha). Falei de algumas de nossas *imperfeições*, mencionando que nos amamos e nos admiramos muito, mas que também vivenciamos conflitos, que surgem como resposta aos desafios do cotidiano. É possível que meu depoimento tenha contribuído para o engajamento mais natural dos alunos na atividade. Inicialmente planejada para ser feita em cerca de 15 minutos, a dinâmica demandou 60 dos 120 minutos da aula. Isso, em outras circunstâncias, teria me gerado desconforto, ansiedade. Eu pensaria que estava administrando mal o tempo planejado. Meu aprendizado: por meio do olhar da pesquisadora da qual me investi, percebi que o mais importante era dar espaço para a expressão do outro, para o que os alunos teriam a dizer por meio do exercício. Esse seria o resultado mais genuíno, que coroaria o processo de aprendizagem dos interlocutores da sala de aula, inclusive eu.

3.4 Daqui me vejo, daqui eu me (re)faço

O *corpus* deste estudo acena para maior nível de envolvimento e aproveitamento do curso pelos participantes. Eles produziram mais, arriscaram e foram se mostrando gradativamente mais confiantes, aula após aula, não apenas no encerramento do semestre. Os efeitos da repetição do *Yes, I can / Yes, we can* e de sua materialização por meio de produções orais e escritas estavam ali, impressos no ambiente da sala de aula. Os alunos se viam de forma diferente e se percebiam coconstrutores de sua aprendizagem. No início do semestre eles, em sua maioria, ficavam apreensivos quando demandados para elaborar suas criações. Demonstravam preocupação e me enviavam, durante a semana, pedidos de esclarecimento/orientação pelo *WhatsApp* do grupo ou por *e-mail*. Eu os municiei com vários *input* e exercitava cada vez mais a capacidade de escuta, pois meu compromisso era um só: fazê-los perceber sua capacidade de se falarem em inglês.

Havia indícios de que não era fácil para os alunos driblar o medo, vencer a tensão e levar sua voz para a sala de aula. Entretanto, aos poucos eles iam conseguindo. Era possível ver que o grupo estava ali envolvido com seu processo de aprendizagem da LI. Eles apresentaram o menor percentual de desistência (22%) do curso em comparação com outras turmas objeto de minha prática durante os anos 2013-2017. A presença às aulas, 83% de frequência no semestre, superou resultados apresentados em turmas anteriores sob minha responsabilidade. A taxa de evasão ficou na casa dos 17%, ao passo que no mesmo semestre cheguei a ter 50% de desistência em uma turma que fazia aulas aos sábados, quando não lancei mão das mesmas estratégias educacionais. Tendo a atribuir esse resultado (1) aos efeitos da abordagem coparticipativa de ensino; (2) e ao processo contínuo de checagem/avaliação da aprendizagem – feita de forma colaborativa (*Guardian Angel*) e por meio do engajamento do aluno na co-construção/responsabilização pelo seu aprendizado. Talvez o fato de eu me colocar também como aprendiz (a mestranda que pesquisava sua prática) tenha contribuído para agregar valor à relação que se fortalecia durante o curso. Pode ser que tenha havido nos alunos um sentimento de valorização, algo como: *Fomos escolhidos para ser participantes*. Isso não foi explicitado, mas, ao final do curso, todos me desejaram sucesso e manifestaram interesse de conhecer o resultado da investigação.

As atividades interativas foram se tornando mais frequentes. Na terceira aula introduzi um ritual para conseguir que os alunos entrassem em sala e falassem *Good morning*, em vez de *Bom dia*. Esse não conseguir falar duas palavras em inglês me incomodava – eu não entendia o que estava por trás dessa dificuldade. A *Good Morning Song*⁶⁵ virou o tema de abertura de nossas aulas (Figura 18). A cada semana um par de alunos era sorteado para ir à frente conduzir o canto da música, assumindo o papel de maestro/maestrina. A dinâmica desafiou, gerou inicialmente um certo desconforto nos alunos, que mencionaram sua timidez. Percebi a necessidade de um suporte afetivo para a primeira aluna a protagonizar essa dinâmica na sala de aula. Sendo assim, eu a acolhi e pedi o apoio de seu *Guardian Angel*.

(16)

Fiz a dinâmica de cantar a música *Good Morning Song* com os aprendizes, sendo a condução da música feita por uma aluna – **ela ficou resistente, disse que não iria conseguir. Eu fiquei perto dela, a acolhi pela cintura** e percebi que ela ficou mais confiante. Pedi para o *anjo da guarda* dela ajudá-la [...]. Pareceu-me que as alunas gostaram [...], apesar de no início terem ficado incomodadas

⁶⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TFVjU-dsIM8>>.

(PROFESSORA PESQUISADORA, *teacher's journal*, aula 4, 13 mar. 2018).

Figura 18 – Suporte didático leitura e produção oral *Good Morning Song*



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.⁶⁶

ZARA, aluna sorteada para conduzir o canto da *Good Morning Song*, relata sua experiência como maestra do grupo. (17) “**Perdi um pouco da minha timidez. Gostei bastante [...] Fiz o mico de cantar e de dançar na frente da sala. Meu comportamento foi bom**”, conforme a seguir:

(17)

Perdi um pouco da minha timidez. Gostei bastante das atividades passadas em sala de aula. **Fiz o mico de cantar e de dançar** na frente da sala com os alunos. **Meu comportamento foi bom** (ZARA, *logbook*, aula 4, 13 abr. 2018).

Além de cantar, ZARA reuniu forças para dançar. E avaliou seu comportamento como bom. *Avaliar, comportamento, bom* são palavras que me chamam a atenção. Quem seria essa pessoa que assume o lugar ZARA e julga seu comportamento? Estaria ela investida de uma outra *persona* que se coloca na posição de conceituar seu comportamento? Essa pessoa poderia ser a figura que ela projeta do que eu, na qualidade de professora, e também de seus colegas, esperam do seu comportamento? É provável que sim, pois os *feedbacks* de reforço sempre aconteciam após os alunos/alunas conseguirem executar as tarefas propostas.

É interessante notar o verbo utilizado pela aluna YEDA, que passou pela experiência de ajudar ZARA como *Guardian Angel*: “**Tive**”. Vejamos:

⁶⁶Imagem cedida gratuitamente. Disponível em: <https://br.freepik.com/vetores-gratis/uma-banda-tocando-musica-ao-vivo_3776956.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

(18)

Aula muito boa. Tive de ajudar ZARA a cantar a música. Na verdade eu fiquei só rindo. **Foi uma experiência boa estar lá na frente** (YEDA, *logbook*, aula 4, 13 abr. 2018).

Isso pode acenar para o fato de que a aluna assumiu seu papel, sua responsabilidade como *ajudadora* da colega, quando aceitou ser seu anjo colaborador/apoiador. YEDA escreveu ter também gostado de “*estar lá na frente*” (experiência muitas vezes relatada pelos aprendizes e pela instrutora LEA – vide p. 19-20 neste trabalho) como um dos maiores desafios para os aprendizes, quando em sala de aula. YEDA relata que gostou da experiência de ter ajudado a colega, apesar de ter ficado *só rindo*: (18) “**Tive de ajudar ZARA a cantar a música. Na verdade eu fiquei só rindo**”.

A checagem da aprendizagem era contínua e sempre relatada/representada pelos alunos por meio de sua subjetividade e sua materialidade linguística. A vontade de apreender a língua *outra* era genuína. Quando materializada, a aprendizagem era seguida por sentimentos de conquista, superação e motivação, apesar de os alunos também constatarem, e relatarem, suas dificuldades com a aprendizagem da LI. Vejamos os excertos a seguir:

(19)

Eu aprendi algumas coisas em inglês sobre a rotina. **Espero aprender** o inglês. **Tenho muita dificuldade** mas **quero aprender** e desenvolvê-lo bem, **sempre tive muita dificuldade de aprender** e me surpreendo ao ver meus colegas com um bom desenvolvimento. Vejo que eles estão bem à frente de mim, então **pretendo estudar bastante que eu também possa aprender**. **Eu** achei a aula muito boa. **As pessoas e a professora sempre estão me ajudando a entender melhor** (HINATHA, *logbook*, aula 3, 6 mar. 2018).

(20)

Na aula de hoje percebi que **tenho de praticar mais a pronúncia da numeração e das horas** pois **estou tendo dificuldades** com *half*, a *quarter*. *I'm feeling so good about the class*. **I have motivation** (YARA, *logbook*, aula 8, 10 abr. 2018).

(21)

Hoje foi uma **aula interativa** com **novos conhecimentos**. **Aprendi** o alfabeto, como pronunciar em inglês. **Aprendi** os números de 1 a 100 com pronúncia e por último **aprendi** as horas – como fazer e escrever (FLASH, *logbook*, aula 8, 10 fev. 2018).

As respostas dos alunos me estimulavam a desafiá-los mais, pois acreditava na possibilidade dos aprendizes e queria que eles também o fizessem. Os estudantes respondiam

bem aos desafios, como FLASH, que, a partir da aula 10 (24 abr. 2018) começou a demonstrar sensíveis melhoras e autonomia para buscar novas formas de acelerar seu aprendizado, como o *site* Quizlet que ele me *apresentou*. Isso aumentava minha responsabilidade, pois o aluno, além de responder positivamente aos *input*, buscava pela autonomia no seu aprendizado, trazendo novas demandas para a sala de aula, como perguntas pontuais sobre novas expressões em inglês, demonstrando sua evolução e interesse de aprender mais.

HINATHA também continuava surpreendendo ao se expressar na LI, apesar de dizer “[...] *sempre tive muita dificuldade de aprender*” (*logbook*, aula 3, 6 mar. 2018). Ela levava para a sala mais do que o solicitado, compartilhando conosco seu talento como ilustradora, como podemos observar na atividade *Be a reporter for one day* a seguir (FIGURAS 19 e 20).

Figura 19 – Atividade *Be a reporter for one day* dever de casa



Fonte: Conteúdo e ilustrações elaborados pela aluna HINATHA (8 mai. 2018).

O trabalho de HINATHA foi elaborado como dever de casa para ser entregue no primeiro dia do segundo bimestre do curso (8 mai. 2018). Pelos dizeres dos cartazes, a aluna

que escreveu em seu logbook no terceiro dia de aula (6 mar. 2018) “[...] *sempre tive muita dificuldade de aprender*” já não era mais a mesma. Sua resposta ao exercício *Be a reporter for a day* revela o potencial da aprendiz. Em vez de produzir um cartaz no formato textual, ela vai além e cria três e procede à ilustração das mensagens. O diálogo entre os personagens dos cartazes assim se desenvolve:

(a)

How can I make a difference?

– *Sharing a little knowledge and experiences with others.*

(b)

Who are you?

– *JANY, a very person would be companion, anxious sometimes, playful and agitated.*

(c)

What are you thinking about your future?

– *Lately, have not thought of the future, adhere to the life the today.*

É provável que o salto no processo de aprendizagem da LI, aqui representado pelo trabalho de HINATHA, já estivesse lá, adormecido no inconsciente do aprendiz. Talvez o que ela precisava era de um espaço para se mostrar, exercitar sua voz. É possível que a aluna esteja se dizendo por meio dos dois personagens: o entrevistador e a entrevistada. E que esses *atores* tragam consigo seu imaginário coletivo, os já ditos em outros lugares já percorridos pela aprendiz. É interessante notar o senso de imediatismo na resposta à pergunta c). A entrevistada diz que atualmente não está pensando no futuro. Ela se justifica dizendo que a necessidade atual é *aderir* à vida presente. O verbo *aderir* pode acenar para movimentos de resistência: a alternativa é agarrar-se ao presente, de forma a suprir necessidades básicas prementes, como as fisiológicas e de segurança descritas por Maslow (FIGURA1, p. 28 desta dissertação).

Figura 20 – Suporte didático da produção oral e escrita



Fonte: Conteúdo elaborado pela professora pesquisadora.⁶⁷

A avaliação entre alunos e professora fez parte da estratégia de promoção da responsabilização entre os interlocutores da sala de aula. A aluna YEDA avaliou meu discurso como objetivo e claro, ressaltando que isso a ajudou a ver o que eu teria a oferecer aos alunos. A expressão “ter a oferecer” chama a atenção podendo passar a ideia de satisfação de cliente, ou atitude de empoderamento, de relação de igualdade com a professora. É possível que a aluna YEDA esteja aqui protegendo o que ela considera como imagem *ideal* da professora, uma imagem que lhe é familiar, que está circunscrita na memória dos já ditos do que seria o papel de um educador. Seria essa professora, na visão da aluna, uma detentora e transmissora do conhecimento que repassa, de forma quase telepática, os conteúdos necessários para os aprendizes processarem, de forma *passiva*, o *novo* conteúdo que ali eles esperam apreender?

A aluna ZOÉ também fala de sua relação com a professora, nesse caso apontando para o que ela parece perceber, e valorizar, como um ato de empatia da professora para com os alunos e suas dificuldades de aprendizagem, conforme destacado a seguir:

(22)

Achei a aula interessante. A **professora foi objetiva** e explicou como será nossa rotina no curso. Ela **falou um pouco sobre a vida** e os estudos dela. Bem legal: **nós** temos que **saber o que ela tem a nos oferecer** (YEDA, *logbook*, aula 1, 20 fev. 2018).

⁶⁷ Imagem cedida gratuitamente. Disponível em: <https://br.freepik.com/vetores-gratis/noticias-entrevista_792535.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

(23)

O que eu aprendi na aula hoje? Bom na aula de hoje percebi que **com a música aprendemos mais a falar. Gostei muito porque a professora vendo nossa dificuldade ia falando para repetirmos.** Gostei muito de aprender as horas (ZOË, *logbook*, aula 3, 6 mar. 2018).

Os alunos também avaliaram meu trabalho ao responder ao questionário final (19 jun. 2018). À pergunta *Como você avalia a professora quanto a comprometimento, motivação e capacidade de ensino?* eles responderam: “A **teacher sempre deu o seu melhor para que aprendêssemos a sua matéria, eu posso imaginar quantas noites ela foi dormir tarde preparando a matéria para nos mandar ou entregar no dia da aula. Eu aprendi muito com ela. Só tenho a agradecê-la por tudo que tem feito pela gente**” (HINATHA); “Ela é uma ótima professora, está sempre animada e nos motiva. **Ela sempre diz que somos capazes**” (LEILA); “A professora sempre prepara o máximo que pode para deixar a **aula interessante e compreensível, facilitando, assim, o meu aprendizado**” (TÉTE).

Os excertos acima vão ao encontro do que os alunos afirmaram ser um bom professor (vide subseção 2.1.3): “*Passar conhecimentos de forma dinâmica*”; “*Estar disposto a ensinar*”; e “*Gostar de ver os alunos aprendendo*”.

3.5 *To be or not to be, that is the question*⁶⁸

Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro (REVUZ, 2002, p. 227). Aprender e falar a outra língua pode significar o acesso a outra possibilidade de ser, e de nos relacionarmos com questões que a vida nos apresenta. Aprender, falar, interagir na língua *estranha* pode levar o sujeito a acessar o simbólico e, ao materializar o querer por essa língua, ele se torna objeto de afeto e até de paixão, conforme relata HINATHA:

(24)

Esses últimos dias de aula para mim foram uns **dias grandiosos**. Eu tava muito nervosa no dia da prova, **achei que eu não ia conseguir fazer nada**. Mas no dia da prova **eu consegui ler as palavras e isso para mim foi algo impressionante**, percebo que cada dia de aula que eu tenho e estudo em casa **eu estou me desenvolvendo muito**. Achei

⁶⁸ Tradução nossa: *Ser ou não ser, eis a questão* (SHAKESPEARE, HAMLET, Ato II).

que não ia ficar muito tempo fazendo o curso, mas **depois que eu comecei ‘mesmo com medo mas tentei’**. Só que **eu quero aprender cada dia mais**, por mais que eu ache difícil **eu creio que não é hora de desistir**. As aulas que eu estou tendo está me fazendo muito bem, **inglês era para mim como se fosse um bicho de sete cabeças** que eu não gostava nem de ir na escola quando tinha; mas hoje eu vejo isso de outra forma. **Acho que estou até me apaixonando pelo inglês**. THANK YOU TEACHER (HINATHA, *logbook*, aula 13, 22 mai/2018)



Para Revuz (2002, p. 222-223, 225) o processo de aprendizagem de uma LE é permeado por uma carga afetiva que coloca o sujeito quase em suspensão, passível de viver emoções antagônicas de prazer/desprazer, alegria/sofrimento, ou mesmo indiferença. A língua outra que desperta paixão pode inclusive apontar para possibilidades de deslocamentos identitários subjetivos como os relatados por HINATHA:

(25)

Foi o meu primeiro dia de curso de inglês. **Sempre tive bastante dificuldade de aprender inglês mas eu vejo que nesse curso eu vou aprender bastante**, a aula foi uma aula ótima. **Tentei falar inglês, foi um desastre**, mas **não vou desistir**, tô gostando bastante :) (HINATHA, *logbook*, aula 2, 27 fev. 2018).

(26)

Hoje a aula foi muito boa. Hoje tivemos gincana e eu achei muito bom que por meio de algumas brincadeiras feita na sala de aula nos ajuda a melhorar mais o nosso inglês. **Aprendi a contar até 100 e eu mal conseguia contar até 10**. **Eu ainda tenho dificuldades** em muitas coisas mas **confesso que eu estou surpreendida comigo mesma**, **quando eu comecei a fazer o curso pensei em desistir mas agora estou indo até bem e quero continuar**. Nada é fácil na vida né? Então não custa tentar :) (HINATHA, *logbook*, aula 8, 10 abr. 2018).

(27)

Hoje na aula **eu interagi bastante na sala, eu me ‘arrisquei’ indo na frente pra fazer atividade na lousa, até me exibi falando inglês, pelo menos tentando**. Mas como todo mundo diz, **não vamos conseguir nada se não tentarmos**. **Confesso que eu estou me surpreendendo comigo mesma** (HINATHA, *logbook*, aula 10, 24 abr. 2018).

(28)

Esse curso **me ajudou muito** até agora, **estou aprendendo o que eu achei que seria impossível** (HINATHA, questionário final, 19 jun. 2018).

LIZA trilhou um caminho similar. No início do curso ela disse achar que tinha um problema, pois “*custava a aprender as coisas*”, como retratado a seguir:

(29)

Eu sou muito, eu sou muito difícil, ‘fessora’. **Custo muito a aprender as coisas**. Eu acho que eu tenho algum problema (rs). Mas eu acho, **eu custo a aprender as coisas**. Eu aprendi algumas palavras e tal, mas, que nem as meninas que já tão mais desenvolvidas, eu não acho que eu tô assim (LIZA, entrevista, 27 mar. 2018).

Já no penúltimo dia de aula, a resposta de LIZA e de outras duas alunas à pergunta *Como você está se sentindo agora, ao final desse curso de inglês?* apontou para outras verdades:

(30)

Que **nada do que eu pensei é verdade, tudo é possível com um pouco de esforço** (percebi que **não sou tão burra**) (LIZA, questionário final, 19 jun. 2018).

(31)

Estou me sentindo bem melhor que no começo; **aprendi coisas que pensei que eu não iria conseguir**. Mas aprendi muito (ELLY, questionário final, 19 jun. 2018).

(32)

Mais calma, percebi que não sou tão burra (NAIARA, questionário final, 19 jun. 2018).

Essa mudança de percepção das três alunas sobre si mesmas pode ter sido motivada pelo sentimento da possibilidade de materialização do *Yes, I can/Yes we can*, bastante explorada no suporte didático (Figura 21). O uso da pedagogia pós-método e a abordagem *whole language* contribuíram para esse resultado, na minha opinião. É provável que já houvesse o embrião que possibilitou o deslocamento subjetivo desses aprendizes: a vontade estava lá, pronta para receber os devidos estímulos para se materializar. O que pode ter havido com os aprendizes foi um movimento que os descolou de “[...] identificações cristalizadas com predicados como burra, tímida e incapaz, possibilitando-lhes a saída de sentimentos de impotência para a possibilidade de aprendizagem da LI, segundo a psicanálise” (NEVES, 2008).

Figura 21 – Suporte didático reflexão/sentimento possibilidades na LI



Fonte: Conteúdo elaborado pela professora pesquisadora.⁶⁹

Como pode ser visto no exemplo de exercício a seguir (Figura 22), a aluna LEILA procede à escrita de si, falando de seus estudos de inglês, de seu trabalho e de suas perspectivas para o futuro.

Figura 22 – Atividade reflexão/sentimento possibilidades na LI



Fonte: Elaborado pela aluna LEILA.

Entre as respostas apresentadas por LEILA à pergunta *What do I want to stop/continue/change in my life* duas me chamaram a atenção: “*I want to make a difference being kind to people* e *I am going to get there having persistence.*” LEILA responde que quer

⁶⁹ Imagens cedidas gratuitamente. Disponível em: <https://br.freepik.com/vetores-gratis/traffic-lights-realistic_1538788.htm>; <https://br.freepik.com/vetores-gratis/motivacional-vector_711644.htm>; <https://br.freepik.com/vetores-gratis/sim-eu-posso-notar-a-ilustracao_2631956.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

fazer a diferença no mundo sendo gentil com as pessoas, o que pode apontar para sua valorização das relações sociais. Ela fala de persistência para atingir seus objetivos, o que eu considero como atitude pessoal de apropriação dos rumos de sua vida, como pode ser visto na transcrição (em inglês e português) que procedo a seguir.

WH Questions (Perguntas com pronomes interrogativos)

1. Who am I? – I am LEILA

(Quem sou eu? – Eu sou LEILA)

2. What are you doing now? – I am studying english.

(O que você está fazendo agora? – Estou estudando inglês.)

3. When am I here? – I am here the tuesday morning.

(Quando estou aqui? – Eu estou aqui na manhã de terça.)

4. Where am I from? – I am from Belo Horizonte.

(De onde eu sou? – Eu sou de Belo Horizonte.)

5. How can I make a difference? – Being kind to the people.

(Como posso fazer a diferença? – Sendo gentil com as pessoas.)

Present Continuous questions (Perguntas com presente contínuo)

1. What am I doing with my life? – I am work and study.

(O que estou fazendo com a minha vida? – Eu sou trabalho e estudo.)

1. What am I working with? – I am work with music.

(Com o que estou trabalhando? – Eu trabalho com música.)

3. Where am I studying? – I am study where I work.

(Onde estou estudando? – Eu estudo onde trabalho.)

4. When am I having fun? – When I am with my friends.

(Quando estou me divertindo? – Quando estou com meus amigos.)

5. Why am I thinking about my future? – I want one day hold my dreams.

(Por que estou pensando no meu futuro? – Quero um dia conquistar meus sonhos.)

6. How am I going to get there? – Having persistence.

(Como eu vou chegar lá? – Tendo persistência.)

Interview a person using (Entreviste uma pessoa usando)

1. Who are you? – I am VERA.

(Quem é você? – Eu sou VERA.)

2. Why are you thinking about your future? – I think I'll be able to do college.

(Por que você está pensando no seu futuro? – Eu acho que vou poder fazer faculdade.)

E, assim, chegamos ao último dia do curso. A aula foi dividida em dois momentos. Os primeiros sessenta minutos foram dedicados à prova escrita. A segunda etapa, com duração de

uma hora e trinta minutos⁷⁰ foi composta por três atividades: o preenchimento da ficha *Plans for the future*, a apresentação oral de trabalhos finais e uma confraternização. A ficha *Plans for the future* (Figura. 23), criada especialmente para ser aplicada neste curso, era individualizada: continha a foto de cada um dos alunos. Ela abordou os temas: *My life; My dreams; My career; My community, My English learning; Wish list; Goals; How to get there*. Os alunos a preencheram em inglês, o que representou, para mim, o coroamento do trabalho. Eles tinham conseguido se dizer em inglês e não demonstraram grandes dificuldades para fazê-lo. Os que sentiram necessidade puderam contar com a ajuda do dicionário e de seus *Guardian Angels*.

Os escritos na ficha *Plans for the Future* reiteraram as falas dos alunos quanto a seu futuro nos questionários inicial e final, entrevistas e *logbooks*. As respostas ao item *How to get there* demonstram que os alunos têm consciência de como proceder à responsabilização por seu trajeto de vida: “*Managing my time*” (COF); “*Working very and studying very*” (FLASH); “*Have discipline*”; “*Be more focused, persist more, have more commitment*” (RET); “*Be positive*” (TÉTE); “*Learn with the world, always!?*” (WEY).

Figura 23 – Ficha *Plans for the future* (26 jun. 2018)

The worksheet is titled "PLANS FOR THE FUTURE" and features a colorful graphic of a map with pins and a blue folder icon. The sections include:

- MY LIFE**: A rectangular box with horizontal lines for writing.
- MY DREAMS**: An oval-shaped box with horizontal lines for writing.
- MY CAREER**: A rectangular box with horizontal lines for writing.
- MY COMMUNITY**: A rectangular box with horizontal lines for writing.
- MY ENGLISH LEARNING**: An oval-shaped box with horizontal lines for writing.
- WISH LIST**: A section with a red arrow pointing to the word "WANT" and a target icon next to the word "NEED". It contains a list of lines for writing wishes.
- GOALS**: A section with a blue arrow pointing to the word "GOALS" and a list of lines for writing goals.
- HOW TO GET THERE**: A section with a red arrow pointing to the words "HOW TO GET THERE" and a dashed-line box for writing strategies.

⁷⁰ As quatro aulas de junho tiveram 2h30min de duração para compensar um cancelamento de aula em maio em razão da crise de fornecimento de combustíveis (paralisação dos caminhoneiros).



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pelos alunos (26 jun. 2018).

Entre os quereres que apontam para as possibilidades de deslocamentos subjetivos rumo a movimentos de inclusão/mobilidade social, os alunos destacaram: fazer faculdade; ter o próprio negócio/abrir um café; ter uma vida estável; continuar estudando/aprimorando o inglês; e realizar sonhos de viajar, trabalhar e casar, como sintetizado a seguir (QUADRO 5).

Quadro 5 – Plans for the future: respostas agrupadas

<i>My life</i>	<i>My goals</i>	<i>Wish list</i>
<i>Successful. Have reach all or most of my goals (COF).</i>	<i>Be a good person. Have a good future. Help all peoples. Buy a good house. Have good sons. Have good health (FLASH).</i>	<i>More money, success, happiness (JESSY). Make a big trip. Learning English (LEILA).</i>

Fonte: Dados gerados neste estudo e tratados pela pesquisadora.

Os trabalhos finais tinham tema livre e podiam ser apresentados em qualquer formato: físico ou digital. Os conteúdos deveriam explorar temas trabalhados em sala de aula, à escolha

dos alunos. O aluno COF elaborou um cartaz que trazia um resumo dos conteúdos trabalhados durante o semestre, como ilustrado a seguir:

Figura 24 – Atividade *Final presentation* (26 jun. 2018)



Fonte: Elaborado e apresentado pelo aluno COF.

A leitura do cartaz feito pelo aluno COF é prejudicada porque a mensagem, que transcrevo a seguir,⁷¹ foi escrita a lápis.

*WHAT I'VE LERANED SO FAR... *VERB "TO BE": I am , you are, etc... * PRES. CONTINUOUS: walking – andar/andando * TIME: 6:00 – six o'clock, 8:15 – eight fifteen * ALPHABET * FAMILY * POSSESSIVE CASE etc... END MAINLY THAT: Yes, we can!! (COF, trabalho final, 26 jun. 2018).*

Ao ser convidado para iniciar a apresentação de seu trabalho, COF demonstrou bastante timidez e certo desconforto. No entanto, havia também um quê de satisfação com a sua produção. Ele foi à frente, segurou seu cartaz e deu seu depoimento. Sua fala começou tímida, adquiriu corpo e, no final da apresentação, ele sorriu e deu ênfase à frase *Yes, we can!!*, reportando-se ao que ele apreendeu da experiência de aprendizagem da LI durante o semestre. O que o fato de COF ter deixado seus escritos a lápis nos poderia apontar? Seu dizer poderia acenar para um esquecimento? Ou poderia ser o rascunho da apropriação de seu saber na LI, cuja língua ele dá indícios de começar a deixar de *estranhar*?

⁷¹ Os dizeres são aqui reproduzidos conforme escrito pelo aluno COF.

Testemunhar o coroamento do caminhar dos alunos lembrou-me de uma experiência quando professora do MOBREAL. Depois de algumas aulas insistindo em *ajudar* a aluna Dona Joaquina a associar a sílaba “BA”, escrita em uma cartela, à palavra banana, ilustrada em outra, ela finalmente fez uso de sua voz: “BA, *de banana*”. Gravei aquela frase para sempre; ela marcava a apropriação da aprendizagem pela aluna: a emoção foi enorme quando testemunhei Dona Joaquina *chegando lá*. Esse sentimento me visita até hoje, quando percebo a aprendizagem dos alunos, o seu *chegar lá*. Ver os adolescentes/jovens trabalhadores em vulnerabilidade social preenchendo de forma autônoma, em inglês, a ficha *Plans for the future* trouxe a voz de Dona Joaquina de volta, que sussurrou ao meu ouvido, ativa e feliz: “BA, *de banana!*”.

Ao finalizar este trabalho, atribuo o fato de a palavra timidez ter reverberado várias vezes neste estudo – nos registros nos diários de aprendizagem dos alunos e no meu (*logbooks* e *teacher’s journal*) e, conseqüentemente nesta escrita – ao fato de eu ter acessado a memória do rótulo de tímida que *carreguei* quando criança e adolescente no meu processo de identificação com os aprendizes. Esse título me pesava por estar imbuído da crença (que hoje considero como errônea) de que aquela minha característica me definia como portadora de impossibilidades de conduzir, de forma autônoma e bem-sucedida, os rumos de minha vida.

Isso posto, encerro este capítulo III reproduzindo parte de minha última narrativa registrada no *teacher’s journal*:

(33)

Termino o semestre **exausta**, mas com a **sensação de dever cumprido!** A cabeça está fervendo: muita informação, muita responsabilidade, muitos *outputs*. Os **alunos** que encontrei **não são os mesmos** dos quais me despeço: **estão híbridos, transformados**. O desejo está explicitado: dar um passo além, rumo à aquisição da LI. Os alunos criaram, arriscaram, se expuseram, apesar da timidez. Todos foram à frente dar o seu recado, do seu jeito/forma e fazendo uso do que aprenderam em inglês. Os relatos e os trabalhos entregues dão indícios de que eles praticaram seu verbo “*TO BE*” e **experimentaram a possibilidade de ir além**. **Eu também saio modificada: ousei, arrisquei, criei, compartilhei, trouxe para a sala de aula o que me era possível**” (PROFESSORA PESQUISADORA, *teacher’s journal*, 26 jun. 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

POEMA DE SETE FACES

*Quando nasci, um anjo torto
Desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.*

*As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.*

*O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus,
pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.*

*O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.*

*Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus,
se sabias que eu era fraco*

*Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.*

*Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
Botam a gente comovido como o diabo.*

Carlos Drummond de Andrade, 1978.

End of the road ou início de um novo caminhar?

Este estudo foi motivado pela curiosidade decorrente de minha experiência como professora voluntária de ILE para alunos adolescentes/jovens trabalhadores em vulnerabilidade social, iniciada em 2013. O embrião da pesquisa surgiu do interesse em compreender/detectar efeitos da aprendizagem da LI na potencialização de oportunidades de inclusão/mobilidade social nos aprendizes. O trabalho evoluiu, e a investigação partiu da questão: *Qual a contribuição da responsabilização do professor-aluno pelo ensino/aprendizagem de ILE no processo de inclusão/mobilidade social de adolescentes/jovens trabalhadores em vulnerabilidade social?*

Além da dinâmica da sala de aula, utilizei os quatro instrumentos de geração de dados aqui apresentados (seção 2.1.3) para ancorar a investigação das (im)possibilidades de responsabilização dos participantes da pesquisa em seu processo de ensino/aprendizagem da LI, apreendendo posicionamentos que apontem para (novos) movimentos de inclusão/mobilidade social. A questão da pesquisa foi desmembrada em objetivos específicos que buscaram (1) investigar as possibilidades de coparticipação dos alunos na construção do seu saber na LI; (2) analisar a repercussão da abordagem e o suporte didáticos no processo de aprendizagem dos investigados; (3) identificar a existência de deslocamentos identitários decorrentes da experiência de aprendizagem da LI no lócus de enunciação; e (4) analisar os impactos do estudo no fazer/dizer da professora pesquisadora.

Como demonstrado ao longo do estudo, os dizeres dos alunos e da professora pesquisadora apontam para processos de responsabilização e deslocamentos identitários decorrentes do ensino/aprendizagem da LI, em resposta⁷² às metodologias de ensino utilizadas no período: “[Foi] **possível ver o quanto aprendi até aqui**” (COF); “**Aprendi que devemos ir atrás daquilo que realmente gostamos. Mesmo que seja difícil, você tem que persistir e dar seu melhor**” (HINATHA); “[Aprendi] **que nada do que eu pensei é verdade, tudo é possível com um pouco de esforço; percebi que não sou tão burra** (LIZA); “**Eu também saio modificada: ousei, arrisquei, criei, compartilhei, trouxe para a sala de aula o que me era possível**” (PROFESSORA PESQUISADORA).

Comparando as falas dos alunos no início e no final do curso, fica evidente a alteração na percepção de/sobre si mesmos, de valorização pessoal e aumento da autoestima, na crença

⁷² Narrativas registradas nos questionário final e nos diários de aprendizagem nos dois últimos dias de aula: 19 e 26 jun. 2018. A íntegra dessas falas é apresentada no capítulo III.

de que, se fizessem sua parte, conseguiriam superar os obstáculos e dar mais um passo em direção a seus sonhos e projetos de vida. Os relatos dos alunos ao término do curso apresentam indícios de que o aprendizado vivenciado durante o semestre os empoderou e fortaleceu sua autoimagem, levando-os a acreditar mais em si mesmos e em suas possibilidades, o que, certamente, reverberará em outros aspectos e desafios que encontrarão ao longo da vida.

Percebo que a relação instaurada entre os protagonistas da sala de aula contribuiu para o atingimento dos objetivos do estudo e a potencialização da aprendizagem dos alunos. A figura do *Guardian Angel* foi essencial para, simbolicamente, ancorar o grupo, numa estratégia de arrefecimento dos sentimentos de impossibilidade e vulnerabilidade. O *Yes, we can* foi utilizado para me colocar também em condição de igualdade com os aprendizes. Penso que essa iniciativa me tirou do distanciamento que geralmente ocorre entre os que exercem papéis de *ensinante/aprendiz*, bem como impulsionou sentimentos de capacidade/possibilidades nos aprendizes, conforme demonstrado por excertos de alunos (COF, FIGURA 23, e LEILA, subsseção 3.4).

Explorar/considerar a história e a memória dos sujeitos da sala de aula pode contribuir para a potencialização da aprendizagem não só de alunos como também do professor. Pensar sobre os discursos da sala de aula em seus ditos e não ditos pode auxiliar o professor a desenvolver uma práxis que contemple as três dimensões do sujeito aprendiz da LI: a afirmação do *eu*, o trabalho do corpo e a dimensão cognitiva (REVUZ, 2002, p. 217).

Por meio da leitura de como o sujeito se diz, o professor pode obter uma miríade de pistas para conduzir/praticar seu ato de responsabilização no ensino/aprendizagem, no nosso caso, da LI.

A reflexão sobre a identidade do professor de línguas me colocou frente à realidade dos alunos, espelhada na relação constituída na sala de aula. Essa atitude me trouxe incômodos, gerou desconforto. Entretanto, foi transformadora, tanto pessoal quanto profissionalmente, fortalecendo minha base de conhecimento no ensino/aprendizagem de ILE.

Desafiei-me, dissequei a memória, revisei crenças pessoais, preconceitos e estereótipos antes dados como *verdades*. Desloquei-me para outro lócus de enunciação. Já não sou a mesma professora de antes, em busca de sua perfeição. Sou uma *ensinante* interessada nas trocas de saberes entre os interlocutores da sala de aula. Sou também aprendiz, em constante formação. Professora inacabada, em constante processo de aprendizagem, em busca de novas possibilidades e deslocamentos identitários.

Sendo assim, essa professora pesquisadora (apesar do seu desejo por perfeição) conclui que nunca estará totalmente pronta, perfeita, e sim em processo constante de formação, pressuposto que considero relevante para o exercício responsável da profissão. Observei que tanto educador quanto educando aprendem e que, como destacam Nogueira e Geraldi (1998), aquele que ensina “[...] tem a chance maravilhosa de, na relação pedagógica, re-conhecer e testemunhar o que está sendo re-conhecido pelo educando”. Por meio de seus atos pedagógicos, afirmam os autores, o educador abre espaço para que os educandos surjam como iguais, originais como ele é, perante a cultura e o conhecimento (NOGUEIRA; GERALDI, 1998, p. 77).

Como demonstrado ao longo deste trabalho, a voz dos alunos e a minha voz apontam para (1) as possibilidades de ensino/aprendizagem colaborativo da LI e (2) a esperança que pode levar à ação responsável pela co-construção do processo de aprendizagem, motivando/ancorando o sujeito em vulnerabilidade social a buscar forças para se deslocar rumo à conquista dos sonhos e quereres que podem ser facilitados pela aquisição da LI.

Este estudo pode ser continuado e ampliado no tempo, entre cerca de 12 a 24 meses, e no espaço, formatado para ter uma instituição pública de ensino básico como lócus de enunciação. Ainda há muito a ser investigado sobre o impacto e a responsabilização da aprendizagem de ILE junto a adolescentes/jovens trabalhadores em vulnerabilidade social. Há também espaço para estudos que analisem a contribuição da LI para a oportunização de movimentos de inclusão/mobilidade social, como aponta a pesquisa bibliográfica que precedeu este estudo.

Vislumbro oportunidades de estudos longitudinais de observação participativa de práticas de ensino da LI na Instituição que abrigou este trabalho por um período estendido de cerca de 12 a 24 meses. O objetivo seria acompanhar a contribuição da LI no crescimento pessoal/profissional dos aprendizes durante o período de vigência de seu contrato com a Instituição, fazendo uso de instrumentos de medição de impacto social referenciados por órgãos especializados no tema, como as Nações Unidas, ou adequando medidores ao lócus estudado, a fim de apresentar inovações para o tema. Há também espaço para a realização de pesquisas sobre alternativas de instrumentos de avaliação/aferição da aprendizagem processual e contínua, com e sem testes, da LI (NEVES, 2008, p. 23-27), ajustadas ao histórico e contexto socioeconômico-cultural do adolescente/jovem trabalhador em vulnerabilidade social.

Termino este estudo acreditando que é possível, por meio do ensino/aprendizagem da ILE, (1) facilitar o processo de aprendizagem a partir do repertório pessoal do aluno; (2)

estabelecer *rapport* que leve em conta a identidade de cada um; (3) conectar-se com o possível de cada aprendiz e potencializar capacidades; (4) promover a co-construção da aprendizagem dentro e fora da sala de aula; e (5) fomentar sentimentos de inclusão e de possibilidades de mobilidade social por meio da aquisição de ILE.

Para tanto, penso que professores e alunos podem se revestir da figura do *Guardian Angel* para darem asas à sua capacidade de responsabilização e empatia pelo outro, praticando a crença na capacidade de ser e poder fazer dos sujeitos da sala de aula. Por fim, eu, na busca quase (im)possível pelo Ideal do eu, espero ser aquela professora que encoraja os alunos a se superarem e realizarem o seu melhor. Desejo ser uma *ensinante/aprendiz* que estimula o aluno a ir mais além, a alçar os voos mais sonhados, instigando-os, “a reconstruir discursos sobre si e sobre sua prática” (NEVES, 2008, p. 21) e, (por que não?) a assumir sua diferença, seu lado *gauche* na vida!

Desejo também a vocês, aprendizes (e aqui eu me incluo), que caminhem, mirem, agucem seus olhares. Sonhem, planejem, sejam fiéis ao que almejam ser. Fortaleçam-se, segurem na mão do outro, quando preciso for, encham o peito e alcem seus voos. Sejam águias, acessem e explorem seu potencial, busquem pelo Ideal de si. E estejam preparados, porque a vida exige de nós. Afinal de contas,

*O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.*

Guimarães Rosa

REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. *et. al.* Memória e produção discursiva do sentido. In: _____. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 11-17.
- ALLWRIGHT, D. *Classroom-Centered Research on Language Teaching and Learning: A Brief Historical Overview*. *Tesol Quarterly*, v. 17. n. 2, June, 1983. p. 191-204.
- ANDRADE, C. D. _____. No meio do caminho. In: _____. *Antologia poética*. 11 ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1978. p. 186.
- _____. Poema de sete faces. In: _____. *Antologia poética*. 11 ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1978. p. 3-4.
- ASSIS, J. F. “*Eu, caçadora de mim*”. *O percurso de formação de uma professora de espanhol*. 2018. 212 f. Tese. (Doutorado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. *Narrative Inquiry in Language Teaching and Research*. New York, Routledge, 2014. 133 p.
- BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999. 200 p.
- _____. A fábula da águia e da galinha. Especial para a Folha. *Folha de S.Paulo*, 1997. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs060432.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009. 136 p.
- BRASIL. *Aspectos conceituais da vulnerabilidade social*. Convênio MTE - DIEESE 2007. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego/Secretaria de Políticas Públicas de Emprego, 2007. Disponível em: <http://www3.mte.gov.br/observatorio/sumario_2009_TEXTOV1.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- BRASIL. Conhecimentos de línguas estrangeiras. In: *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, v. 1, cap. 3, 2006. 239 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. *Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)*, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. *Métodos e conceitos para o cálculo do índice de vulnerabilidade social com base nas PNADS e desagregações. Relatório Institucional*. Brasília: Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2018. 40 p. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33073>. Acesso em: 21 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Arts. 3º e 4º. Lei nº 8.069, 13/ julho/1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 21 dez. 2018.

BROWN, B. *Mais for que nunca. Caia. Levante-se. Tente outra vez*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. 272 p.

_____. *Daring greatly: how the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent, and lead*. Avery: Penguin Random House, 1st ed., 2015. 320 p.

CAVALCANTI, M. C. *Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

CHINALLI, M. *As principais contribuições de Jacques Lacan para a educação*. Entenda alguns dos conceitos desenvolvidos pelo médico e psicanalista francês. *Revista Educação*, ed. 238, 2017. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/as-principais-contribuicoes-de-jacques-lacan-para-educacao>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

COHEN D.; CRABTREE, B. *Qualitative Research Guidelines Project*. Julho 2016. Disponível em: <<http://www.qualres.org/HomeImme-3829.html>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

CORACINI, M. J. Representações de professor: entre o passado e o presente. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 132-161, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. *Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade*. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas; Chapecó: Ed. Unicamp; Argos, 2003. p. 139-159.

CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes, 2011. 386 p.

COURA SOBRINHO, J; SILVA, S. R. E. Considerações básicas sobre a pesquisa em sala de aula. *Rev. Est. Ling.*, v. 7, n. 1, 1998. p. 51-58.

CUSTER, D. *Autoethnography as a Transformative Research Method*. Sofia University, Sofia University, Palo Alto: California, USA. *The Qualitative Report*, v. 19, How To 21, 2014. p. 1-13.

DENZIN, N. K. ; LINCON, Y. S. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Califórnia, EUA. Ed.: SAGE, 2005. 1210 p.

DENZIN, N. K. *Interpretive Autoethnography*. Volume 17 de Qualitative Research Methods. Califórnia, EUA. Ed.: SAGE, 2014. 107 p.

DIAS, R. *Inglês na escola: pelas trilhas da inclusão social*. Belo Horizonte: Dimensão, 2012, 160 p.

DIAS, R.; BAMBIRRA, R.; ARRUDA, C. *Aprender a aprender: formação para a autonomia*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015. 174 p.

DONAHOE, E. Teaching With Trauma. For teachers coping with adverse childhood experiences or other traumas, common classroom situations can trigger strong reactions. In: Teacher wellness. Edutopia. November 20, 2018. Disponível em: <https://www.edutopia.org/article/teaching-trauma?utm_source=Edutopia+Newsletter&utm_campaign=ea53ef16cb-MAIL_CAMPAIGN_2018_12_12_05_02&utm_medium=email&utm_term=0_f72e8cc8c4-ea53ef16cb-78739455>. Acesso em: 1 jan. 2019.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2009. p. 209-229.

_____. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. *Fragmentos*, Florianópolis, n. 33, jul./dez. 2007, p. 263-277.

DUNCAN, M. *Autoethnography: Critical appreciation of an emerging art*. International Journal of Qualitative Methods. Dezembro de 2004. Disponível em: <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_4/pdf/duncan.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

ELLIS, C; ADAMS T. E.; BOCHNER, A. P. *Autoethnography: An Overview*. *Forum: Qualitative Social Research*, Volume 12, n. 1, Art. 10, January 2011. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

FRANÇA, J. L; VASCONCELLOS, A. C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 9a. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. 263 p.

FREEPIK. Disponível em: <<https://www.freepik.com/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, 15 (42), 2001. p. 259-268.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 224 p.

FREIRE, P. *et al. O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 80 p.

FROST, R. *The Road Not Taken*, 1915. Disponível em: <<https://www.poetryfoundation.org/articles/89511/robert-frost-the-road-not-taken>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985. 128 p.

GAIES, S. J. *The Investigation of Language Classroom Processes*. In: *Classroom-centered research: state of the art*. University of Northern Iowa. TESOL QUARTERLY, Vol. 17, N. 2, June 1983. p. 205-217.

GONZAGUINHA. *De volta ao começo*. Composição: Luiz Gonzaga. 1980. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/267598>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GREEN, J. *Insiders and Outsiders in Classroom Research: Moving Beyond the Dichotomy*. Ginger Weade University of Florida. Artigo apresentado na American Research Association: Chicago, Illinois, 1991.

GREEN, J.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. *A etnografia como uma lógica de investigação*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 42, dez. 2005. p. 13-79.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem em língua estrangeira. In: CORACINI, M. J (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Argos Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003. p. 223-235.

HAMPTON, D. R. *Administração contemporânea: teoria, prática e casos*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1980. 370 p.

HOLLANDA, C. B. *Pedaço de mim*. Composição: Chico Buarque. 1979. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/chico-buarque/86030>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

HOLLANDA, C. B.; MORAIS, T. *Noite dos mascarados*. 1967. Disponível em: <<https://www.letras.com/chico-buarque/45153>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

ICONFINDER. Disponível em: <<https://www.iconfinder.com/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

JONAS, H. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica* (1979). 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto. Ed. PUC Rio, 2011. 354 p.

JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS C. (Eds.). *Handbook of autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc., 2013. 736 p.

JORDÃO, C. M. *ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?* Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014. p. 13-40.

_____. *O ensino de línguas estrangeiras : de código a discurso*. Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2006. 9 p. Disponível em: <<https://scholar.google.com/citations?user=bTlq2hAAAAAJ&hl=pt-BR&oi=sra>>; e <https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem2_06/o_ensino_de_lem.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *New Learning: Elements of a Science of Education*. 2nd ed. Cambridge University Press, 2012. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/new-learning>>. Acesso em: 17 nov. 2107.

KUBOTA, R.; MILLER, E. *Re-Examining and Re-Envisioning Criticality in Language Studies: Theories and Praxis*. *Critical Inquiry in Language Studies*, Routledge Taylor & Francis Group, 2017. 29 p.

KUMARAVADIVELU, B. *Toward a Postmethod Pedagogy*. In: *Tesol Quarterly* v.35, n. 4, 2001. San José State University: San José, California, Unites States, 2001. p. 537-560. Disponível em: <<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*. In: *Tesol Quarterly* v. 28, n. 1, 1994.p. 27-48. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.471.9933&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

LACAN, J. *O seminário, livro 6: o desejo e sua interpretação (1958-1959)*. Tradução de Cláudia Berliner. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. 562 p.

_____. *O estádio do espelho como formador da função do eu (1949)*. In: *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 96-103. (Campo Freudiano no Brasil).

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LI, J. *Ethical Challenges in Participant Observation: A Reflection on Ethnographic Fieldwork*. *The Qualitative Report*. v.. 13,n. 1, 2008. pp. 100-115. University of British Columbia, Vancouver, Canada. Disponível em: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-1/li.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

LORENZONI, M. *Aprendizagem baseada em projetos (PBL) em 7 passos*. 17/11/2016. Disponível em: <<http://info.geekie.com.br/aprendizagem-baseada-em-projetos>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

MACHADO, I. L. *Estudos sobre narrativas em diferentes materialidades discursivas na visão da Análise do Discurso* [recurso eletrônico]. Melo (Orgs.) – Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2016. 397 p.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: Kleiman, A.B.; Cavalcanti, M. C. (Org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 171-191.

MCNIFF, J.; WHITEHEAD, J. *Doing and Writing Action Research*. SAGE Publications, 1 edition, 2009. 208 p.

MENEZES DE OLIVEIRA; PAIVA, V. L. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, jul./dez. 2008. Universidade Federal de Minas Gerais.

_____. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-61. 2005.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. 24 p.

MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política*. Gragoatá (UFF), 2009, v. 27, p. 33-50, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/revistagracoata/revistas/gragoata27web.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2018.

MORGAN, B. Language teacher identity as critical social practice. In G. Barkhuizen (Ed.) *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 2017. p. 203-209.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011. 102 p.

MOTA, C. V. *Brasil é o segundo pior em mobilidade social em ranking de 30 países*. BBC News Brasil. São Paulo, 15 junho 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44489766>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

NEVES, M. S. *Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de Educação Continuada*. Horizontes, v. 26, n.2, p. 21-29, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/242543696>>. Acesso em 20 mar. 2019.

NEW VITRUVIAN. Disponível em: <<https://newvitruvian.com/explore/emoji-clipart-student>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

NIEDERAUER, M. *Competência interacional: critério para avaliação da produção oral em língua adicional*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, SP, n. 53.2, jul./dez. 2014. p. 403-424.

NOGUEIRA, A.; GERALDI, J. W. (Orgs.). *Paulo Freire: trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990. 88 p.

NORRIS, J. A.; DAMICO, J. S. *Whole Language in Theory and Practice: Implications for Language Intervention*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. Vol 21, oct. 1990. p. 212-220.

NORTON, B. Claiming the Right to Speak in Classrooms and Communities. In: *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Ch 7. 2nd ed. Multilingual Matters, 2013. 226 p.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999. 100 p.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: Achard, P. *et al. Papel da memória* (Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001. p. 1-23.

_____. *The Cultural Politics of English as an International Language*. England: Pearson Education Ltd. Longman Group, 1994. 366 p.

PINNER, R. S. *Re-learning from experience: using autoethnography for teacher development*. Educational Action Research, Department of English Literature, Sophia University: Tokyo, Japan. Routledge, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2017.1310665>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

PLAY GROUND. *Daniel Pennac (romancista e professor) / Conselhos*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RMH2snBmkaA>>. Acesso em: 2 jan. 2019.

PORTO EDITORA. Daniel Pennac. Biografia. Disponível em: <<https://www.portoeditora.pt/autor/daniel-pennac>>. Acesso em: 2 jan. 2019.

REIS, V. S. *Posição responsável em língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada*. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018. 19 p.

_____. *O ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira (ILE) no espaço dentro-fora da lei de uma unidade socioeducativa para adolescentes infratores*. 2011. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada - Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

_____. *O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo*. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada - Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos: para uma discussão no campo aplicado*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 213-230.

REX, L.; GREEN, J. Classroom Discourse and Interaction: Reading Across the Traditions. In: *The Handbook of Educational Linguistics*, pp. 571 – 584. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228051635_Classroom_Discourse_and_Interaction_Reading_Across_the_Traditions>. Acesso em: 31 jan. 2019.

RIBEIRO, M. A. O. *A formação do pesquisa-dor: do enigma ao sintoma*. 2015. 224 f. Tese (Doutorado Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-102326/pt-br.php>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. (Eds.). *Multiple Intelligences*. In: *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed., New York: Cambridge University Press, pp. 115-124, 2002.

_____. (Eds.). *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed., New York: Cambridge University Press, 1999, 15th printing. Disponível em: <<http://www.espacomarciocosta.com/pdf/ingles/questoes-teoricas-e-metodologicas/approaches-and-methods-in-language-teaching-jack-c-richards-and-theodore-s-rodgers.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

RICHARDSON, L. *Writing: A Method of Inquiry* (Revised and Expanded.) 2000b. p. 923-949 in Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (editors) *Handbook of Qualitative Research* (Second Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

RODRIGUES, N. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985. 120 p.

ROSA, J. G. *Grande sertão: Veredas*. Livraria José Olympio. 1974. 460 p.

SANTANA, L. *A bússola*. Composição: Luiz Santana. 2010. Gravação ao vivo: Som Livre, parceria Vidisco. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/luan-santana/1779415>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SARACENI, M. *Relocating English: towards a new paradigm for English in the world*. In: *Language and Intercultural Communication*, v. 9, n. 3, 2009. p. 175-186. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14708470902748830>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

SERRANI, S. Currículo: proposta intercultural e discursiva. In: *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas, SP: Pontes, cap. 2, 2010. p. 29-45.

_____. O professor de língua como mediador cultural. In: *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2010. Cap. 1, p. 15-27.

SIGNIFICADOS. *Significado de vulnerabilidade social. O que é vulnerabilidade social*. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/vulnerabilidade-social>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A.; BARTLETT L. Letramento e identidade: questões em estudo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 9-22, 1º sem. 2013.

SOARES, M. *Um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 63-82.

SÓL, V. S. A. *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada - Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

STIBBE, A. Identities. In: *Ecolinguistics: Language, ecology, and the stories we live by*. Ch. 6, Routledge, 2015, 281 p.

TAKYI, E. *The Challenge of Involvement and Detachment in Participant Observation*. The Qualitative Report 2015 Volume 20, Number 6, How To Article 2, p. 864-872. Disponível em: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/6/tayki2.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!” *Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas*. *Língua e Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91 -116, 2002.

THE EDITORS OF ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. *Abraham Maslow: American Psychologist*. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/Abraham-H-Maslow>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

THE KIBOOMERS. *Good Morning Song*. Songs for Kids. Morning Song for Kindergarten. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TFVjU-dsIM8>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

TOBIN, G. A.; BEGLEY, C. M. *Methodological rigour within a qualitative framework*. Blackwell Publishing Ltd, *Journal of Advanced Nursing*, 2004. pp. 388-396. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Methodological-rigour-within-a-qualitative-Tobin-Begley/00963166e0a7157cdde5cd42757bff776f5a5667>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

TOMLINSON, B; MASAHARA, H. Materials Adaptation. In: *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Wiley-Blackwell. pp. 82-116, 2017.

_____. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. 1. ed. São Paulo, SP: SBS – Special Book Services, 2005. 86 p.

TROCHIM, W. M.; DONNELLY, J. P.; ARORA K. *Research Methods: The Essential Knowledge Base*. Second Edition. Cengage Learning: USA, 2016. 422 p.

TRUEBA, H. T. *English Literacy Acquisition: From Cultural Trauma to Learning Disabilities in Minority Students*. Linguistics and Education 1. California, USA: University of California, 1988. p. 125-152.

TUPAS, R.; RUBDY, R. *Introduction: From World Englishes to Unequal Englishes*. Palgrave Macmillan, 2015. p. 1-16.

VAN LIER, L. *Ethnography: bandaid, bandwagon, or contraband?* In: BRUMFIT, C.; MITCHEL, R. (Ed.). *Research in the language classroom*. Exmouth: Modern English, The British Council, 1989. p. 33-53.

_____. *The classroom and the language learner*. In: DAY, R. (1989). *Studies in Second Language Acquisition*, 11(3) London: Longman, 1988. p. 349-350.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. The Massachusetts Institute of Technology: Cambridge, Massachusetts, 1986. 287 p.

_____. *Interaction Between Learning and Development*. In: Gauvain & Col (Eds). *Readings on the Development of Children*. Scientific American Books: New York, 1978. pp. 34-40.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone. 2010. 228 p. (Coleção Educação Crítica).

WIELEWICKI, V. H, G. *A pesquisa etnográfica como construção discursiva*. Acta Scientiarum, Maringá, 23(1):27-32, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2724/1878>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

WONG, L.: NUNAN, David. *The learning styles and strategies of effective language learners*. Elsevier, May 2011, p. 145-163.

APÊNDICE A – Termo de assentimento e consentimento livre e esclarecido

Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Jovens Trabalhadores Aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira”, que será conduzida pela professora Maria José D’Alessandro Nogueira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas (POSLIN/FALE/UFMG; www.poslin.letras.ufmg.br/alunos.php). Esta pesquisa integra o projeto “**Não Só De Verbo To Be (Sobre)Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula**”, coordenado e orientado pela professora do POSLIN/FALE/UFMG, Dra. Valdeni da Silva Reis (www.poslin.letras.corpufmg.br/odoc.php).

A pesquisa será desenvolvida de forma voluntária pela professora em uma sala de aula na sede da Associação ... (identificação retirada por questão de confidencialidade), à rua ..., no. ..., Bairro ..., Belo Horizonte, ao longo do primeiro semestre de 2018, durante a realização do curso básico de inglês. Ela focará aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem da língua inglesa e os sujeitos contemplados serão a professora-pesquisadora Maria José D’Alessandro Nogueira e os alunos do curso. Serão abordadas a relação dos participantes com a língua que se ensina e aprende, com o outro e com o modo que essa relação age sobre a identidade dos participantes e sobre a (re)definição de suas representações no seu cotidiano, no seu espaço pessoal e no trabalho. Algumas interações/atividades acadêmicas feitas em sala de aula, com e entre os alunos, serão documentadas durante o semestre letivo (registro em papel ou mídia digital, produção de textos, desenhos, imagens ou gravações em áudio ou vídeo, entre outras formas de comunicação). Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, permita que a professora atue também como pesquisadora da sua própria prática de ensinar durante a realização das aulas no decorrer do semestre letivo e da interação com os alunos, e documente as atividades acadêmicas desenvolvidas na sala de aula durante esse período letivo (registros mencionados acima). Precisaremos que você também responda a alguns questionários sobre suas aulas e processo de aprendizagem. Suas respostas serão tratadas de forma confidencial e sigilosa e sua identidade, nome e produção serão anônimas, inclusive as gravadas em textos, áudio ou vídeo. Sua contribuição será de extrema importância e nos auxiliará a aprimorar tanto a nossa prática didática quanto a de outros professores que ensinam a Língua Inglesa e, possivelmente outras línguas estrangeiras.

Você não é obrigado a participar da pesquisa, e o fato de você responder ao questionário (ou não) não terá influência na sua avaliação neste curso de Inglês. Sua participação é voluntária e não influencia nas suas notas ao longo do semestre de duração deste curso de Língua Inglesa. Você é livre, também, para interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum ônus para você. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado e nem revelado - o anonimato de todos os participantes é garantido. Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Maria José D’Alessandro Nogueira pelo telefone (31) 99984-0424 ou e-mail: <majodalessandro@gmail>, ou sua orientadora-professora Dra. Valdeni da Silva Reis (telefone Gabinete: (31) 3409-5460, e-mail: <valdeni.reis@gmail.com>).

Dessa forma, solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a professora-pesquisadora.

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

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2018.

Assinatura do(a) aluno(a)

Maria José D’Alessandro Nogueira (Professora-pesquisadora responsável)

Caro pai/mãe/responsável:

Seu filho/filha está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Jovens Trabalhadores Aprendizizes de Inglês como Língua Estrangeira”, que será conduzida pela professora Maria José D’Alessandro Nogueira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas (POSLIN/FALE/UFMG; www.poslin.letras.ufmg.br/alunos.php). Esta pesquisa integra o projeto “Não Só De Verbo To Be (Sobre)Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula”, coordenado e orientado pela professora do POSLIN/FALE/UFMG, Dra. Valdeni da Silva Reis (www.poslin.letras.corpufmg.br/odoc.php).

A pesquisa será desenvolvida de forma voluntária pela professora em uma sala de aula na sede da Associação ... (identificação retirada por questão de confidencialidade), à rua ..., no. ..., Bairro ..., Belo Horizonte, MG, ao longo do primeiro semestre de 2018, durante a realização do curso básico de inglês. Ela focará aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem da língua Centro, Belo Horizonte, ao longo do primeiro semestre de 2018, durante a realização do curso básico de inglês. Ela focará aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem da língua inglesa e os sujeitos contemplados serão a professora-pesquisadora Maria José D’Alessandro Nogueira e os alunos do curso. Serão abordadas a relação dos participantes com a língua que se ensina e aprende, com o outro e com o modo que essa relação age sobre a identidade dos participantes e sobre a (re)definição de suas representações no seu cotidiano, no seu espaço pessoal e no trabalho. Algumas interações/atividades acadêmicas feitas em sala de aula, com e entre os alunos, serão documentadas durante o semestre letivo (registro em papel ou mídia digital, produção de textos, desenhos, imagens ou gravações em áudio ou vídeo, entre outras formas de comunicação). Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, permita que a professora atue também como pesquisadora da sua própria prática de ensinar durante a realização das aulas no decorrer do semestre letivo e da interação com os alunos, e documente as atividades acadêmicas desenvolvidas na sala de aula durante esse período letivo (registros mencionados acima). Precisaremos que seu filho/filha também responda a alguns questionários sobre as aulas e processo de aprendizagem. As respostas dele/dela serão tratadas de forma confidencial e sigilosa e sua identidade, nome e produção serão anônimas, inclusive as gravadas em textos, áudio ou vídeo. Sua contribuição será de extrema importância e nos auxiliará a aprimorar tanto a nossa prática didática quanto a de outros professores que ensinam a Língua Inglesa e, possivelmente outras línguas estrangeiras.

Seu filho/filha não é obrigado a participar da pesquisa, e o fato de ele/ela responder ao questionário (ou não) não terá influência na avaliação dele/dela ao longo desse curso de Inglês. Assim a participação dele/dela é voluntária e não influencia nas suas notas durante o semestre de realização do curso de Língua Inglesa. Seu filho/filha é livre, também, para interromper a participação na pesquisa em qualquer momento, sem nenhum ônus ou prejuízo para ele/ela. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, o nome dele/dela não será utilizado, nem revelado – o anonimato dele/dela e dos demais alunos/as participantes da pesquisa está garantido.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Maria José D’Alessandro Nogueira pelo telefone (31) 99984-0424 ou e-mail: <majodalessandro@gmail.com>, ou sua orientadora-professora Dra. Valdeni da Silva Reis (telefone Gabinete: (31) 3409-5460, e-mail: <valdeni.reis@gmail.com>).

Dessa forma, solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a professora-pesquisadora.

Eu,(nome do pai/mãe/responsável pelo/a aluno/a) _____, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2018.

Assinatura do pai/mãe/responsável pelo(a) aluno(a)

Maria José D’Alessandro Nogueira (Professora-pesquisadora responsável)

Prezado(a) gestor(a):

Formalizamos o pedido de consentimento para a realização da pesquisa intitulada “Jovens Trabalhadores Aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira”, que será conduzida pela professora Maria José D’Alessandro Nogueira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas (POSLIN/FALE/UFMG; www.poslin.lettras.ufmg.br/alunos.php). Esta pesquisa integra o projeto “**Não Só De Verbo To Be (Sobre)Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula**”, coordenado e orientado pela professora do POSLIN/FALE/UFMG, Dra. Valdeni da Silva Reis (www.poslin.lettras.corpufmg.br/odoc.php).

A pesquisa será desenvolvida de forma voluntária pela professora em uma sala de aula na sede da Associação ... (identificação retirada por questão de confidencialidade), à rua ..., no. ..., Bairro ..., Belo Horizonte, MG, ao longo do primeiro semestre de 2018, durante a realização do curso básico de inglês. A pesquisa estará focada em aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem da língua inglesa e os sujeitos contemplados serão a professora-pesquisadora Maria José D’Alessandro Nogueira e os alunos do curso. Serão abordadas a relação dos participantes com a língua que se ensina e aprende, com o outro e com o modo que essa relação age sobre a identidade dos participantes e sobre a (re)definição de suas representações no seu cotidiano, no seu espaço pessoal e no trabalho. Algumas interações/atividades acadêmicas feitas em sala de aula, com e entre os alunos, serão documentadas durante o semestre letivo (registro em papel ou mídia digital, produção de textos, desenhos, imagens ou gravações em áudio ou vídeo, entre outras formas de comunicação). Precisaremos que a Associação disponibilize uma de suas salas de aula para a condução do trabalho de ensino-pesquisa-aprendizagem de inglês básico como língua estrangeira, sendo que o trabalho da professora-pesquisadora será feito sem nenhum ônus para a Associação, já que será prestado de forma voluntária. Os alunos integrantes da turma da professora-pesquisadora serão convidados a responder alguns questionários sobre seu perfil e expectativas e resultados esperados e aferidos ao longo do curso, objetivando o acompanhamento do seu processo de aprendizagem. Eles e seus pais ou responsáveis serão convidados a assinar um Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido, declarando estar cientes de que suas respostas e produtos gerados ao longo do semestre serão tratados de forma confidencial e sigilosa. As identidades da Associação e dos alunos participantes da pesquisa serão mantidas em anonimato, inclusive as registradas em áudio ou vídeo.

Para esclarecimentos de dúvidas ou solução de questões que surjam no decorrer dos trabalhos, a Associação poderá contatar a professora-pesquisadora Maria José D’Alessandro Nogueira pelo telefone (31) 99984-0424 ou e-mail: <majodalessandro@gmail.com>, ou a sua orientadora, professora Dra. Valdeni da Silva Reis (telefone Gabinete: (31) 3409-5460 ou e-mail: <valdeni.reis@gmail.com>).

Ressaltamos a valiosa contribuição da Associação junto aos menores trabalhadores e jovens aprendizes e observamos que essa pesquisa será de extrema importância e irá nos auxiliar a aprimorar nossa prática enquanto professores e, esperamos, a de outros colegas que ensinam não só a Língua Inglesa mas também outras línguas estrangeiras.

Solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo, sendo que uma via deste documento ficará em poder da Associação e outra ficará com a professora-pesquisadora.

Eu, (nome do gestor) _____, confirmo estar esclarecido sobre a realização da pesquisa em sala de aula na sede da Associação.

Belo Horizonte, 19 de fevereiro de 2018.

Assinatura do(a) gestor(a)

Maria José D’Alessandro Nogueira (Professora-pesquisadora responsável)

APÊNDICE B – Formulário questionário inicial (20 fev. 2018)

O objetivo deste questionário é conhecer um pouco sobre você e entender suas expectativas quanto ao estudo de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Este questionário é anônimo. Você não precisa se identificar e suas informações são confidenciais. Sua identidade não será revelada conforme normas do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Responda de forma sincera, espontânea e autêntica. Suas respostas serão tratadas com sigilo e irão contribuir para a melhoria do ensino de ILE.

IDENTIFICAÇÃO
Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: ____ anos

Bairro onde mora: _____

Com quem você mora? _____

Fale sobre sua família:

ESTUDOS
Escola onde estuda: _____

Ano: _____

Matérias que gosta: _____

Matérias que NÃO gosta: _____

Seus/suas professores/as sabem ensinar? () Sim () Não

Para vocês, o que é ser um bom professor? Por que?

Há quanto tempo você estuda inglês na escola regular? _____ **Você gosta?** Sim () Não ()

Por que? _____

Você usa inglês no seu dia a dia?

() Sim. Como? _____

() Não. Por que? _____

Por que resolveu fazer este curso de inglês? _____

O que você espera desse curso de inglês neste semestre? _____

O que você gosta no inglês? _____

O que você NÃO gosta no inglês? _____

TRABALHO

Em qual local você trabalha? _____ Quando começou? _____

Qual o seu cargo? _____ Horário de trabalho: _____

Quais são suas tarefas? _____

O que você tem aprendido no trabalho? _____

Por que você trabalha? _____

Existe possibilidade de ser contratado(a) depois do término do contrato de trabalho? () Sim () Não

Comente: _____

LAZER

O que você gosta de fazer nas suas horas livres?

() Sair com amigos para: _____

() Jogar videogame

() Escutar música

() Assistir filmes

() Outras coisas: _____

Como você prefere se comunicar com seus amigos?

() Pessoalmente. Em quais lugares? _____

Quando? _____

() Por celular, usando () WhatsApp texto () WhatsApp voz () SMS () Outros

() Por telefone fixo. Como? _____

() Por Internet, usando () Redes sociais como () Facebook () Instragram () Flickr () YouTube ()

Outro. Qual(is)? _____

PRÓXIMOS CINCO ANOS

Como e onde você quer estar daqui a cinco anos?

Muito obrigada por sua valiosa participação!

APÊNDICE C – Roteiro entrevista individual (mar./abr. 2018)**Perguntas norteadoras da entrevista individual semiestruturada:**

FALE DE VOCÊ.

RELAÇÃO COM O INGLÊS.

SONHOS/TRABALHO. DISCURSO MOBILIDADE SOCIAL.

SUGESTÕES PARA A AULA.

COMO VOCÊ SE VÊ NO FINAL DO SEMESTRE.

WH QUESTIONS

Who are you?

What's your name?

How old are you?

What are you doing now?

What are you?

Where are you from?

When are you here?

Why are you here?

How old are you?

APÊNDICE D – Formulário questionário final (19 jun. 2018)

IDENTIFICAÇÃO

Sexo: Feminino () Masculino () Idade: _____ anos Bairro onde mora: _____

Como você gostaria de ser chamado na pesquisa? _____

Como é a sua relação com sua família ou os responsáveis por você? _____

ESTUDO DE INGLÊS

O que você estudou nesse semestre/curso de inglês correspondeu às suas expectativas?

Sim () Não () Às vezes ()

Por que? _____

Como você se sentiu no início desse curso de inglês? _____

Como você está se sentindo agora, ao final desse curso de inglês? _____

O que você aprendeu nesse curso de inglês? _____

Você aprendeu algo além do inglês nesse curso?

Sim () Não () Não sei ()

Comente: _____

O que você gostaria de ter aprendido nessa aula de inglês que não aprendeu?

Compare essa experiência de aprendizagem com outras experiências que teve com o estudo de inglês: _____

De 1 a 4, sendo 4 a maior nota, como você avalia o seu desempenho nesse curso de inglês quanto a:

1. Comprometimento ()
2. Motivação ()
3. Compreensão oral ()
4. Leitura ()
5. Escrita ()
6. Fala ()

7. Hábitos de estudo ()

8. Exercícios extras ()

Comente:

Você faria algo diferente com relação aos seus estudos de inglês se fosse começar o semestre agora?

Sim () Não () Não sei () Por que?

Quais são os seus planos para o futuro?

De 1 a 4, sendo 4 a maior nota, como você avalia a professora quanto aos itens abaixo?

1. Comprometimento ()

2. Motivação ()

3. Capacidade de ensino ()

Comente:

COMENTÁRIOS E SUGESTÕES ADICIONAIS

Muito obrigada por sua valiosa participação!

APÊNDICE E – Programa inicial do curso de inglês nível básico - 1º sem. 2018

UNIDADE	TÍTULO	DATA	CONTEÚDO LINGUÍSTICO	DESENVOLVIMENTO
Aula zero	<i>Welcome class</i>	20/fev	Apresentações: levantamento de expectativas. <i>WH questions</i>	Aplicação de questionário individual qualitativo-quantitativo Apresentação vídeos e repetição em voz alta: todo o grupo
1	<i>Here and there</i>	27/fev 06/mar 13/mar 20/mar	Reading & speaking Rotina diária. Uso do presente contínuo Língua em contexto Como construo o meu dia a dia? Uso meu tempo fazendo o que? Que atividades me dão mais prazer? Sinto que, ao final do dia eu fiz alguma diferença na minha vida e na das pessoas com as quais convivo? O que é mais importante para mim? Desenvolvimento linguístico Sintaxe: função do sujeito e do verbo. Afirmativas, interrogativas e negativas Tarefa: observe a rotina de parentes, amigos, colegas de trabalho. Faça anotações e compare com a sua rotina diária Pronúncia: diferenças entre línguas neo-latinas e o inglês. Contrações – pronomes pessoais e verbo “to be” (afirmativa e negativa)	Metodologia Narrativa pessoal: Eu, aluno/a, minha rotina, minha identidade Vocabulário Verbos relacionados à rotina diária Compartilhando na sala de aula Prática oral: Como eu gosto de aprender inglês? Ouvindo música, cantando, assistindo a filmes/séries, lendo, conversando? Atividade prática Hands-on project: produto Unidade 1 Escolha e converse com uma pessoa próxima de você sobre a rotina dela. Registre as informações em áudio, imagem, vídeo, foto etc.
2	<i>TV time</i>	03/abr 10/abr 17/abr 24/abr	Reading & speaking Como eu me divirto? Presente simples: afirmativa, interrogativa, negativa Língua em contexto Quais meus programas favoritos? O que gosto de fazer no meu tempo livre? Desenvolvimento linguístico Sintaxe: Alfabeto, números, horas (<i>What time is it?</i>) Tarefa Observe as atividades de lazer de parentes, amigos, colegas de trabalho. Faça anotações e compare com as suas atividades Pronúncia Diferenças entre palavras similares no português e no inglês	Metodologia Narrativa pessoal: como interajo com a mídia: televisão, revista, jornal, YouTube, Facebook? Quais são meus ídolos? Gosto mais de que? Esportes, música, dança, séries, jogos? Vocabulário: palavras relacionadas a lazer Compartilhando na sala de aula: escreva ou faça um desenho da do seu quarto, da sua escola, do seu trabalho e coloque alguns objetos descrevendo a posição deles no ambiente que escolhei. Use as preposições de lugar aprendidas na unidade 2 Atividade prática Praticando o meu inglês: alfabeto, números, hora, preposições de lugar. Meu nome, minha idade, meu endereço Hands-on project: produto Unidade 2 Faça uma relação das preferências de entretenimento e converse com alguém a respeito. Registre a conversa em texto escrito, oral ou por meio de áudio, vídeo, foto, desenho etc.
MID-TERM EXAM		08/mai	Conteúdo Units 1 e 2	Multiple choice test

UNIDADE	TÍTULO	DATA	CONTEÚDO LINGUÍSTICO	DESENVOLVIMENTO
3	<i>Jill Clark's family</i>	15/mai 22/mai 29/mai	<p>Reading & speaking Árvore genealógica: família e parentescos</p> <p>Língua em contexto Como me relaciono com as pessoas com quem convivo - amigos, familiares? Passo algum tempo com eles? Quais são as pessoas significativas no minha vida?</p> <p>Desenvolvimento linguístico Presente simples - afirmativa, interrogativa e negativa. Adjetivos possessivos e demonstrativos, pronomes pessoais, plural de nomes e preposições de lugar</p> <p>Tarefa: observe a sua sala de trabalho. Veja como os objetos estão distribuídos. Faça uma lista e converse com um colega a respeito</p> <p>Pronúncia: exercitando o "TH" e o "R"</p>	<p>Metodologia: Narrativa pessoal: Eu, aluno, minha rotina, minha identidade</p> <p>Vocabulário: verbos relacionados à rotina diária</p> <p>Rotina diária: compartilhando na sala de aula</p> <p>Atividade prática Escolha cinco palavras trava-língua. Compare sua escolha com a de um colega</p> <p>Hands-on project: produto Unidade 3 Escolha e conversa com uma pessoa próxima de você sobre sua rotina. Registre as informações em áudio, imagem, vídeo, foto etc.</p>
4	<i>A new start</i>	05/jun 12/jun 19/jun	<p>Reading & speaking Rotina diária. Presente contínuo</p> <p>Língua em contexto Eu planejo meu dia a dia? Como? O que pretendo fazer de diferente daqui a seis meses? Daqui a um ano? E daqui a cinco anos?</p> <p>Desenvolvimento linguístico Gramática: futuro planejado "<i>to be going to+ verb+ing</i>"</p> <p>Tarefa: pense no que você pretende fazer nesse fim de semana. Anote algumas ideias e escreva frases que mostrem o que planeja fazer.</p> <p>Pronúncia: trabalhando as sílabas fortes do inglês ("stress). Noção de sotaque e acuidade linguística (pinceladas sobre fonética/fonemas)</p>	<p>Metodologia Narrativa pessoal: Eu, aluno, minhas coisas, o que é meu e o que é do outro. O que posso compartilhar</p> <p>Vocabulário: dias da semana</p> <p>Compartilhando na sala de aula Narrativa oral: Como me planejo para atividades que gosto de fazer e para as que preciso fazer? Qual a diferença entre fazer porque gosto e fazer porque preciso?</p> <p>Atividade prática Elaboração de <i>posters</i> sobre o futuro. Linguagem textual ou visual inicialmente em português e depois em inglês. Dicas de uso de dicionários físicos e online</p> <p>Hands-on project: produto Unidade 4 Escolha e converse com colega de sala sobre os planos dele para daqui a cinco anos. Compare com os seus planos e elabore um quadro conjunto com as informações de cada um. Veja se há diferenças de faça comentários</p>
Review	360o evaluation: self and teacher evaluation	19/jun	<p>Tarefa Faça um grupo de quatro e, em sala de aula, converse sobre os conteúdos produzidos para as quatro primeiras lições. Anote os pontos positivos e negativos e justifique.</p>	<p>Apresentação dos grupos Escolha os trabalhos mais significativos do seu grupo e apresente para os colegas de sala, de forma criativa, inusitada: por meio de dança, música, game, mímica etc.</p> <p>Avaliação dos trabalhos apresentados Quem leva o primeiro, segundo, terceiro lugares? Por que?</p>
FINAL EXAM		26/jun	Conteúdo Units 1, 2, 3, and 4	<p>Written multiple choice test. Free writing: My Future Plans writing.</p> <p>Hands on Project: free oral presentation - individually, in pairs or groups</p>

APÊNDICE F – Plano de aula (exemplo 20 fev. 2018)

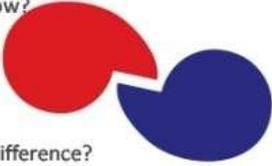
	Plano de Aula 01 Data: 20/02/2018	Pesquisa Mestrado em Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras Mestranda: Maria José D'Alessandro Nogueira. Período coleta: 2018-1 Orientadora: Profa.Dra. Valdeni da Silva Reis				
No. alunos matriculados:	18	Duração:		120 min	Horário aula:	8 às 10 horas
Nível:	A1	Início do curso:		20 fevereiro/2018	Término do curso:	
OBJETIVO PRINCIPAL (língua/habilidades)		<i>Reading</i>		<i>Grammar</i>	X	Aula zero. Apresentações individuais: alunos e professora. Preenchimento questionários. Dinâmicas de grupo (aquecimento da turma).
		<i>Listening</i>	X	<i>Vocabulary</i>	X	
		<i>Speaking</i>	X	<i>Functions</i>		
		<i>Writing</i>	X	<i>Phonology</i>		
OBJETIVOS SECUNDÁRIOS		1. Ver como os alunos se apresentam verbalmente, como eles se reconhecem como sujeitos. 2. Mencionar o projeto de pesquisa de mestrado da professora. 3. Estabelecer <i>rappor</i> t inicial com os alunos (adolescentes e jovens trabalhadores aprendizes).				
MATERIAIS		1. Termos de Assentimento e Consentimento Alunos e Pai, Mãe ou Responsável			3. Questionário Inicial Pesquisa Mestrado – Fevereiro 2018	
		2. Vídeos YouTube <i>WH questions</i>			4. <i>Logbook</i> (caderno de anotações/diário de aprendizagem a ser entregue a cada aluno)	
ETAPA	PROCEDIMENTO				👤 + 👤	⌚
ABERTURA	Representante Associação: orientações preliminares, duração do curso, procedimentos, regras e outras informações.				T-Ss	15min
WARM-UP	Apresentação verbal professora-pesquisadora e alunos.				T-Ss	15min
DADOS INICIAIS	Entrega dos questionários impressos para preenchimento em sala de aula.				T-Ss	45min

DINÂMICA DE GRUPO	Em pares: compartilhar a experiência de preencher o questionário.	S-S	10min
WH QUESTIONS	Apresentação de vídeo sobre o tema. Anotação nos cadernos. Troca de informações com colegas, exercício oral prévio de perguntas/respostas em sala de aula. <i>Homework</i> : aprofundar pesquisa sobre <i>WH questions</i> e se preparar para entrevistar um colega na próxima aula, usando <i>WHO, WHAT, WHEN, WHERE, WHY, HOW?</i> .	T-Ss	35min
ENTREGA CADERNOS	Entrega dos <i>logbooks</i> a cada um dos alunos com a orientação/pedido para eles anotarem, após o término de cada aula, suas respostas para as perguntas: (1) “O que você aprendeu/sentiu na aula hoje?”; (2) “O que você achou da aula hoje?”. Instrução dada: escrever inicialmente em português. Tentar escrever algumas palavras em inglês. Proposta: desenvolver a escrita ao longo do curso de forma a escrever o máximo de palavras/frases em inglês.	T-Ss	35min

TEACHER'S JOURNAL: Número de alunos presentes: 13. Como era o primeiro dia de aula, os alunos estavam bem tímidos e tensos, mas foram se soltando um pouco no decorrer da aula. Eu, enquanto professora-mestranda, cheguei um pouco ansiosa, tensa. Talvez pelo fato inusitado de eu estar ali não só como professora, mas também pesquisadora da minha própria prática em sala de aula. Isso me levou a pensar que nesse espaço eu agora constituo duas *personas*, duas identidades que atuam em conjunto. Tive a sensação de que meu senso de responsabilidade e cobrança pessoal foram ampliados. Questionei-me em como o distanciamento ou capacidade crítica, tão necessários ao pesquisador científico, poderão ser praticados no meu projeto, sabendo de antemão que a neutralidade total me é impossível também pelo fato de ela ser qualitativa. Penso que me perguntar: “Até que ponto posso ser neutra no meu atuar com essa *dupla* identidade em sala de aula?” e “O que posso fazer para me distanciar, quando necessário, e me aproximar, quando minha *face* de professora for mais importante do que a de pesquisadora?” podem ser aliados na reflexão *diária* da minha prática como professora-pesquisadora nesta sala de aula. Outros aspectos me ajudaram a entender o meu *desconforto* no primeiro dia de aula: o primeiro de dia de aula sempre me traz dúvidas sobre a reação dos alunos, o perfil, como eles respondem a meus *input* como professora e assim por diante. Havia também a ansiedade da minha parte para saber como eles reagiriam ao fato de serem convidados a responder um questionário individual, à necessidade de assinar e obter de seus pais ou responsáveis a assinatura nos Termos de Consentimento, entre outros aspectos. Quanto ao espaço, achei a sala de aula destinada à turma um pouco pequena para o formato que gosto de adotar: fazer muitas dinâmicas entre os alunos, trabalhos e discussões em conjunto, seja em pares ou grupos de quatro, por exemplo. Mas a sala é muito bem equipada com laptop, projetor, lousa digital, som de qualidade e ar condicionado. Como não tenho muita experiência com a lousa digital, fiquei um pouco *atrapalhada* mas *pensei com meus botões* que tenho de ser paciente comigo e que posso pedir ajuda aos alunos. “A experiência virá com a prática”, disse eu, *consolando* a mim mesma. Ao final da aula pedi um *feedback* oral aos alunos e eles deram opiniões genéricas, dizendo que gostaram da aula. E uma aluna comentou: “Ainda estamos um pouco tímidos”. Pensei em explorar isso no decorrer do curso de forma a obter retornos e reflexões mais pontuais e específicas, com argumentações e exemplos, no sentido de ajudá-los a expressar o seu pensar e reagir (se possível de forma crítica) diante do que se lhes é apresentado. Mas penso que isso é um processo que decorrerá, principalmente, da confiança mútua que porventura for estabelecida entre professora-alunos e alunos-alunos.

APÊNDICE G – Suporte didático (exemplo fev./jun. 2018)

Conteúdo trabalhado: *Daily Routine & Identity (Unit 1); What do I want to do with my time? (Unit 2); What is family for me? (Unit 3); How do I see myself in the future? (Unit 4)*⁷³

<p>CLASSES # 1-6</p>  <p>majodalessandro@gmail.com Teacher: Maria José D'Alessandro. Feb 20th-Mar27th, 2018</p>	<p>Think about this...</p> <p>UNIT 1 Daily routine & identity </p> <p>UNIT 2 What do I do with my time? </p> <p>UNIT 3 What is family for me? </p> <p>UNIT 4 How do I see myself in the future? </p> <p>majodalessandro@gmail.com</p>
<p>Come on everybody!</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=TFVJU-dslM8</p>  <p>majodalessandro@gmail.com</p>	<p>Let's sing!</p>  <p>majodalessandro@gmail.com Teacher: Maria José D'Alessandro. Feb 20th-Mar27th, 2018</p>
<p>Answer these WH questions</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Who am I? 2. What am I doing now? 3. Where am I from? 4. When am I here? 5. Why am I here? 6. How can I make a difference? <p>majodalessandro@gmail.com</p>	<p>Share your work with a peer</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Who are you? 2. What are you doing now? 3. Where are you from? 4. When are you here? 5. Why are you here? 6. How can you make a difference?  <p>majodalessandro@gmail.com</p>

⁷³ Fonte: Conteúdo criado pela professora. Projeto gráfico Carol D'Alessandro. Imagens cedidas gratuitamente. Disponível em: <www.freepik.com; www.iconfinder.com>; < https://newvitruvian.com/explore/emoji-clipart-student>. Acesso em: 20 fev. 2018.

Count on your Guardian Angel



majodalessandro@gmail.com

Guardian Angels – new pairs



STUDENT	
YEDA	LAILA
COF	LIZA
ZEUS	YARA
EMILLY	YRIS
RET	FLASH
NAIARA	WEY
JESSY	ZARA
TÊTE	HINATHA

majodalessandro@gmail.com

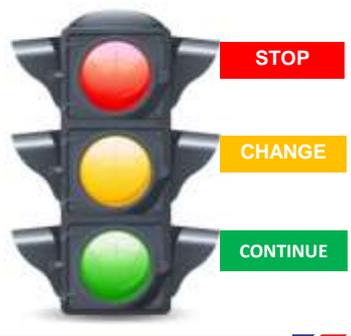
Self-evaluation

ITEM	SCORE			
	1	2	3	4
Commitment				
Homework				
Motivation				
Listening				
Reading				
Writing				
Speaking				
Studying habits				



majodalessandro@gmail.com

What do I want to in my life?



majodalessandro@gmail.com

Prof. Dr. Mswaka's lecture

Questions:

1. What was the biggest challenge you faced in life?
Student: RET
2. How do you see yourself in the future?
Student: EMILLY

majodalessandro@gmail.com

Let's practice!

ABC Song
 KID'S VERSION <https://www.youtube.com/watch?v=75p-N9YKqNo>
 RAP VERSION <https://www.youtube.com/watch?v=jK99ZcVi0b4>

Numbers Song
 SPIDERMAN <https://www.youtube.com/watch?v=L9md4L2pAVG>
 ONE TO A HUNDRED <https://www.youtube.com/watch?v=SqCA1gOW20>

Tell Time - WHAT TIME IS IT?
<https://www.youtube.com/watch?v=EbaxnagTe>
<https://www.youtube.com/watch?v=Pht7dTIM0VA>
<https://www.youtube.com/watch?v=ub6ZGUMZzo>
<https://www.youtube.com/watch?v=jEWSiPyIhNI>



majodalessandro@gmail.com

Homework

Be a reporter for one day!



majodalessandro@gmail.com

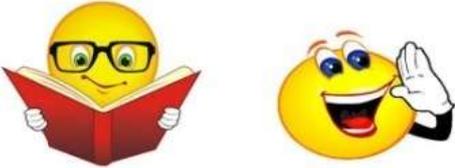
Family. What does it mean?

Draw your family tree



Fonte: rawpixel.com

majodalessandro@gmail.com

<p>Reading & Speaking</p> <p>Open your book U4.1</p>  <p>majodalessandro@gmail.com</p>	<p>Listening Comprehension</p> <p>Open your BOOK</p> <p>U4.9</p>  <p>majodalessandro@gmail.com</p>
--	---

<p>Unit 3</p> <p>Demonstrative Pronouns</p> <p>Prepositions of Place</p> <p>http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/grammar-practice/these-those http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/grammar-practice/prepositions-place</p> <p>majodalessandro@gmail.com</p>	<p>Let's connect!</p> <p>https://www.examenglish.com/grammar/A2_going_to.htm</p> <p>http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/grammar-practice/present-simple-and-present-continuous</p> <p>BE + GOING TO</p> <p>majodalessandro@gmail.com</p>
--	--

<p>Ideas for your presentation</p> <p>Do it on paper</p> <p>Use social media</p> <p>Use images</p> <p>Use your imagination</p> <p>Create a video</p> <p>Use WhatsApp</p> <p>majodalessandro@gmail.com</p>	<p>Write about...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What are my learnings today? 2. How am I feeling about the class? 3. How is my performance?  <p>majodalessandro@gmail.com</p>
--	--

Food for thought

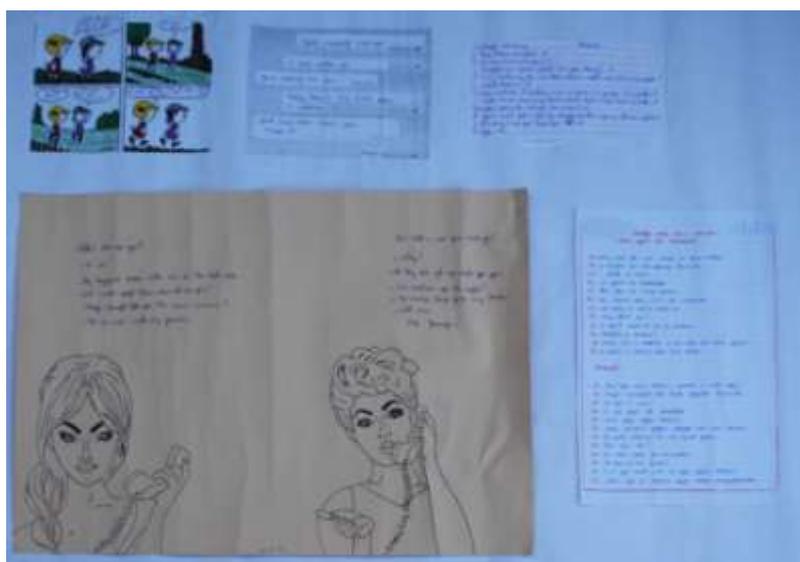
https://www.youtube.com/watch?v=4L527Ar_Kuw&feature=youtu.be

majodalessandro@gmail.com

ANEXO A – Produção dos alunos (fev./jun. 2018)***Unit 1 – DAILY ROUTINE & IDENTITY***

✓ Presente contínuo

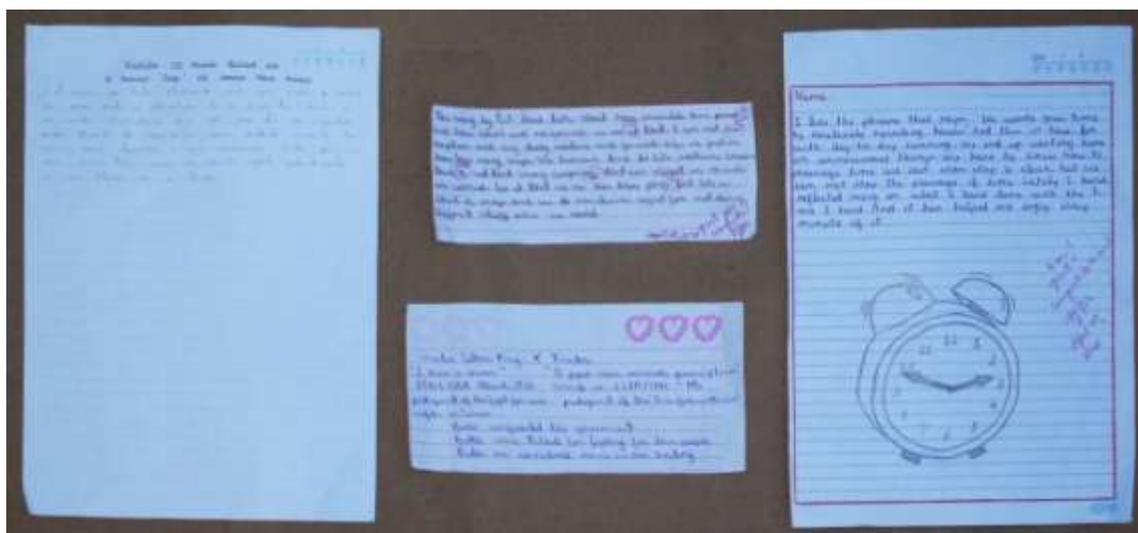
✓ *WH questions*

Figura 1 – Trabalhos *WH questions***Figura 2 – Trabalhos *Be a reporter for one Day***

Unit 2 – WHAT DO I DO WITH MY TIME?

- ✓ Alfabeto
- ✓ Números
- ✓ *What time is it?*

Figura 3 – Trabalho *Time and my routine*



Unit 3 – WHAT IS FAMILY FOR ME?

- ✓ Presente simples verbo *to be*
- ✓ *Possessive case e possessive adjectives*
- ✓ Pronomes demonstrativos
- ✓ Plural
- ✓ Preposições de lugar

Figura 4 – Trabalho sobre a família: alunos *Groups 1 e 2*



Figura 5 – Trabalho sobre a família: alunos *Groups 3 e 4*



Unit 4 – HOW DO I SEE MYSELF IN THE FUTURE?

- ✓ Futuro planejado: *to be + going to + verb*

Apresentações finais em sala de aula (26 jun. 2018)

Figura 6 – Trabalho aluna TÊTE: *My routine and hopefully future*

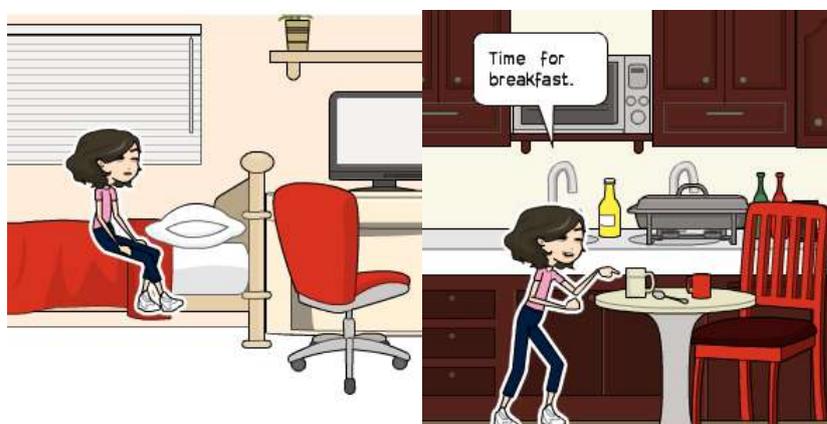




Figura 7 – Trabalho aluna JESSY



Figura 8 – Trabalho aluna HINATHA

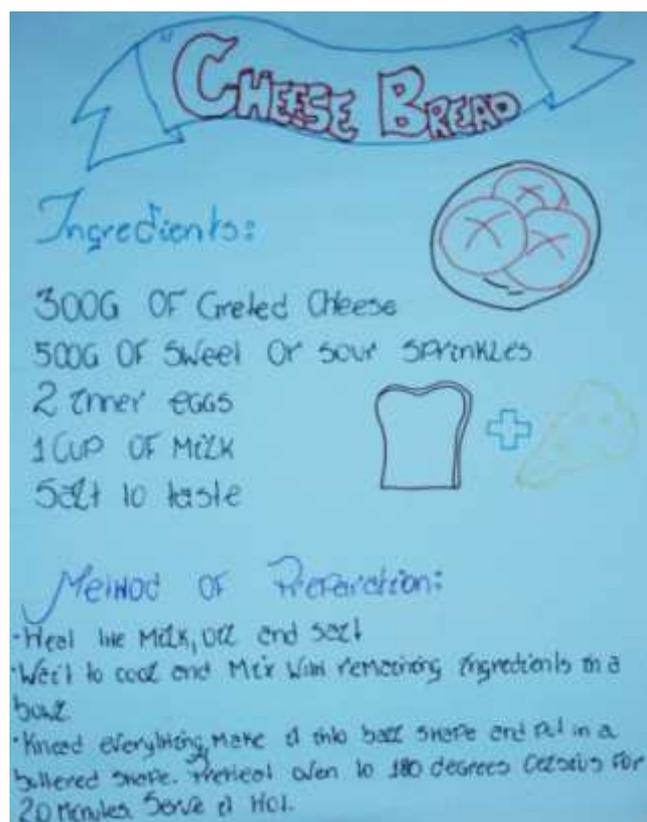


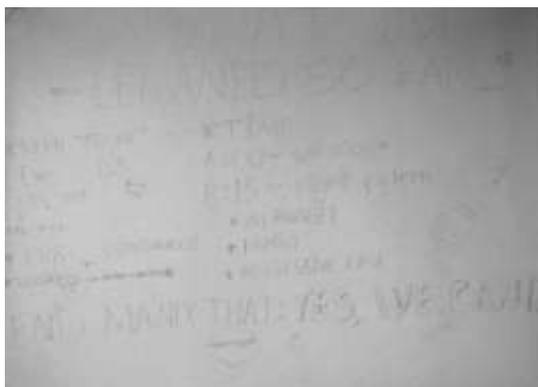
Figura 9 – Trabalho aluno COF⁷⁴

Figura 10 – Trabalho aluna RET

<p style="text-align: center;">Final Work</p>  <ul style="list-style-type: none"> • My Biography • What I've Learned • My Goals 	<p>◆ My Biography</p> <p>My name is RET. I am eighteen years old. Born in Belo Horizonte in the city of Minas Geras. I'm an only child. I live with my parents. I am christian. Seventh-day Adventist.</p> <p><small>Meu nome é RET. Eu tenho dezoito anos de idade. Nasci em Belo Horizonte na cidade de Minas Geras. Eu sou filho único. Eu vivo com meus pais. Sou cristão. Adventista do Sétimo dia.</small></p>
<p>✔ What I've Learned</p> <ul style="list-style-type: none"> • I learned about: • The present continuous • The hours • The numbers • Possessive adjectives • Interrogative form • Negative form • Going to 	<p>✔ O que eu aprendi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu aprendi sobre: • Present continuous • As horas • Os números • Adjetivos possessivos • Formas interrogativas • Formas negativas • Going to <p>My Goals</p> <p>Be fluent in English. Go to college. Helping others with what I can do.</p>  <p><small>Meus objetivos</small></p> <p>Ser fluente em inglês. Fazer faculdade. Ajudar os outros com o que posso fazer</p>
<p>For I the Lord thy God take thee by thy right hand, and say unto thee, Fear not, I will help thee. Isaías 41:13</p> <p>"Porque eu, o Senhor, teu Deus, te tomo pela tua mão direita, e te digo: Não temas, que eu te ajudo." Isaías 41:13</p>	

⁷⁴ Transcrição: *WHAT I'VE LERARNED SO FAR... *VERB "TO BE": I am, you are, etc... * PRES. CONTINUOUS: walking – andar/andando * TIME: 6:00 – six o'clock, 8:15 – eight fifteen * ALPHABET * FAMILY * POSSESSIVE CASE etc... END MAINLY THAT: Yes, we can!!*

ANEXO B – Plans for the future (26 jun/2018)

PLANS FOR THE FUTURE



PHOTO

JUNE 26TH 2018

MY LIFE

MY DREAMS

MY CAREER

MY COMMUNITY

MY ENGLISH LEARNING

WISH LIST

WANT	NEED
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GOALS

HOW TO GET THERE

Transcrição das respostas dos alunos:

MY LIFE

COE: Successful. Have reach all or most of my goals.

ELLY: Exelent working. Studying is an English cutout of my goals.

FLASH: Im person well happy. I like do sports, play soccer, talk with my friends. I.m a littles shy in some moments.

HINATHA: My life is good!. Even the times being a lot annoying.

JESSY: Success. Love. Learn. Money. Happy.

LAILA: My life is good, and I have a amazing family, and some friends that I love... I loved help the peoples, this make me feel happy.

LIZA: Very crowd and monotonous routine.

NAIARA: My life is very race. I have 17 years. I live in Ibirité.

RET: Happy. Peace. Unity. Family.

TÊTE: My life is pretty common, I study, and work most of the days and when not doing that, I like to listen to music and watch series and movies.

WEY: My life is very good.

YARA: My routine is full.

MY DREAMS

COF: Graduate from college. Be successful end happy.

ELLY: My dream is to get into college doing my goals right.

FLASH: My dream is be fluent in inglish and be a big professional in the area of physical education. Have a good family and be happy. FLASH

HINATHA: My dreams are to graduate in law and enter mine police and comhecet Japan.

JESSY: Faith. Doctor. Car. Inspiration. EUA. Family.

LAILA: My dream is know others countries, and travel to the world. One day get married and have a family. And continue help the peoples.

LIZA: My dreams are to realize my career.

NAIARA: My dreams is be police federal highway, go to the U.S.A., be fluent in English.

RET: To train in phychology. Know another country.

TÊTE: I want to went to a university, travel around the world, live happily and be a good person to others and myself.

WEY: Married with my boyfriend. Graduation at the college etc...Traveling on the world.

YARA: I have something ambitious how travel the world, adote a dog and a cat, buy my house, work with what I like.

MY CAREER

COF: I'm developing

ELLY: Be stable financially.

FLASH: I want be a teacher of physica education and nutricionist

HINATHA: I'am study and work.

JESSY: Medicine is art of share lives.

LAILA: Open a coffee one day.

LIZA: I plan to finish high school take the law course and do public contest.

NAIARA: I want to go to college, make police federal highway.

RET: Be a psychologist.

TÊTE: Be successful and satisfied in whatever I do.

WEY: Musician boy but maybe a veterinário.

YARA: I'm a journalism student.

MY COMMUNITY

COF: Tranquilla.

ELLY: Legal connivance.

FLASH: I have a good communicaio with my neighbos. I try help they always.

HINATHA: It's cool.

JESSY: A happy community, helpful, friends!

LAILA: Simple people.

LIZA: Very lively and also very gossipy.

NAIARA: My community is quiet, united.

RET: Smile and welcoming

TÊTE: Is a place full of diverse things and people, is somewhere you can find humbleness and hardwork.

WEY: Is good, some people of good.

YARA: It's cool.

MY ENGLISH LEARNING

COF: Focus more is to be dedicated.

ELLY: I'a a little wishing but I'm goig to take it.

FLASH: I want be fluent in English, I wish learn news methods to learn English.

HINATHA: Good, but, still have a lot to learn and emprovemey vocabulary.

JESSY: Helped me a lot.

LAILA: Is improving.

LIZA: I got over it, I really like it.

NAIARA: In this course I could realized that English is not one thing impossible to learn.

RET: Good. Can improve.

TÉTE: Despite having a base to English there's always room for IMPROVEMENTS!

WEY: Is good, is very good!!

YARA: My English it's better than I imagined.

WISH LIST

COF: **WANT**: Graduate. **NEED**: Focus. More goals.

ELLY: **WANT**: College strategy. **NEED**: I need to reach my dream work getting into college.

FLASH: **WANT**: Buy a house. Have money. Have health. Have good friends. Live well. Be a good father.

NEED: Study more. Work well. Make things good. Fight for me goals.

HINATHA: **WANT**: Buy my house. Travel. To meet Japanese anime. Museums. **NEED**: To take 4 weeks off. Organize things. Meet my friends. Study more. Listen more.

JESSY: **WANT**: Money. Success. Happiness. **NEED**: Peace. Faith.

LAILA: **WANT**: Make a big travel. Learning English. Graduation one day. Learning to photograph.

Learning play guitar. Learning to sing. **NEED**: Be more courageous. Study more. Believe more. Continue try.

LIZA: **WANT**: Money. Car. House. Motorcycle. Make up. **NEED**: Make up. Money. Friends. Music.

NAIARA: **WANT**: Go to U.S.A. Do college. Form my family. **NEED**: Have fluent English. Have a job fixed. Have focus on studies.

RET: **WANT**: Travel. To help. **NEED**: Persist more. Do physical exercises.

TÉTE: **WANT**: To have a steady job. Always renew myself. To be happy. To learn more languages. To learn how to dance. **NEED**: To take 4 weeks off. Organize things. Meet my friends. Study more. Listen more.

WEY: **WANT**: Enter the college. Married. My job. My house. My family. **NEED**: Searching the work after Assprom. Enter the college. Graduation the college. My house.

YARA: **WANT**: A dog. A cat. Buy my house. Travel. Money. **NEED**: My friends. Harry Potter. Music. Love.

GOALS

COF: My car. Graduate from college. My motorcycle. My house.

ELLY: Dream work. Getting into college. ELLY

FLASH: Be a good person. Have a good future. Help all peoples. Buy a good house. Have good sons. Have much health.

HINATHA: My goals are to graduate from university, to have a good job and maybe in the future have children.

JESSY: Money. To form. Doctor. Successful.

LAILA: Not desist. Study. Believe. Try.

LIZA: Finish high school fast.

NAIARA: Do exchange. Do travel out of the Brazil.

RET: Be fluent in English. Help other people.

TÉTE: Enter an university. Travel when I can. Watch more stuff that I enjoy.

WEY: I'm working. I'm happy. My family is the best.

YARA: Brazil wins the world cup. Graduated in the university. A good job.

HOW TO GET THERE

COF: Managing my time.

ELLY: Struggling is practicing doing my best.

FLASH: Working very, and studying very.

HINATHA: Going after my goals until they can be fulfilled.

JESSY: I devote a lot and study, to conquer my dreams.

LAILA: Have discipline.

LIZA: Studying and dedicating myself a lot.

NAIARA: Chasing with studies and will.

RET: Be more focused. Persist more. Have more commitment.

TÉTE: Work hard, learn the most that I can, focus and be positive.

WEY: Learn with the world. Always!!

YARA: With very focus.