

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

ÉRIKA AMÂNCIO CAETANO SOARES

**O LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
IDENTIDADES, PRÁTICAS E PERCEPÇÕES NA FORMAÇÃO DO
ALUNO-CIDADÃO**

**Belo Horizonte
2014**

ÉRIKA AMÂNCIO CAETANO SOARES

**O LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
IDENTIDADES, PRÁTICAS E PERCEPÇÕES NA FORMAÇÃO DO
ALUNO-CIDADÃO**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: Ensino/aprendizagem, usos e culturas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Míriam Lúcia dos Santos Jorge

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2014

À minha mãe, Marina, pelo exemplo, incentivo e amor incondicional.

Agradecimentos

Ao final dessa jornada, tão árdua como recompensadora, muitas são as pessoas a quem gostaria de agradecer.

Agradeço:

Primeiramente a Deus, pela oportunidade de trilhar esse caminho com saúde, coragem e esperança;

Aos meus pais, pelo exemplo de conduta e por sempre acreditarem que eu poderia ir mais longe;

Ao meu marido Bruno, por me ouvir, apoiar e estar sempre ao meu lado com um sorriso, um abraço e um cappuccino;

Às minhas irmãs Ane, Letícia e Ana Luíza e ao meu afilhado Daniel, pela alegria e constante torcida por minhas vitórias;

Aos meus sogros, Christina e Carlos, pela disposição em me orientar sempre;

Aos amigos – em especial aos amigos Carlos Castro e Gasperim Ramalho – pela paciência, pelo carinho e apoio em tempos difíceis;

Aos amigos do Ingrede, pela ajuda e preciosa experiência;

À professora Andrea Mattos, por ser minha maior incentivadora – você ressignificou minha existência;

Aos professores do Poslin – Carla Coscarelli, Reinildes Dias, Fábio Alves, Laura Miccoli e Junia Braga – pelas valiosas contribuições durante essa jornada;

A Ana, professora participante dessa pesquisa, por tão gentilmente abrir sua sala de aula e viabilizar esse estudo, e aos seus alunos, por concordarem em participar do trabalho e contribuírem de forma efetiva para a realização deste;

À Capes, pela bolsa de estudos a mim concedida, que foi fundamental para a minha dedicação à pesquisa;

Aos meus alunos, por me mostrarem que a preocupação com minha formação continuada vale a pena.

Last but never least, gostaria de dizer à minha orientadora, professora Míriam Jorge, muito obrigada: por acreditar na minha capacidade, por humanizar meu trabalho, por me ensinar que a humildade caminha lado a lado com a sabedoria... e por possibilitar essa conquista tão importante em minha vida, conquista que também é sua.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa investigou oportunidades de promoção do letramento crítico em uma sala de aula da rede pública de Belo Horizonte. Objetivou-se, com esse trabalho, analisar as práticas de ensino adotadas em um ambiente escolar de língua inglesa através da aplicação de três atividades elaboradas à luz das teorias advindas do letramento crítico, em uma tentativa de observar possíveis resultados desse processo na formação de alunos autônomos, críticos e socialmente ativos. A metodologia, de cunho qualitativo, teve como método o estudo de caso, que contou com relatos da professora participante, dos alunos e da professora pesquisadora. Os resultados da análise mostraram que as atividades de letramento crítico constituíram um passo inicial na formação crítica e no engajamento dos alunos com questões de cunho social, além de constituir claramente uma estratégia de motivação considerando as aulas de língua inglesa. Por outro lado, os resultados da análise mostraram também que as atividades de letramento crítico por si só não contribuíram de forma efetiva para a realização dos objetivos linguísticos propostos. Tais resultados apontaram para a necessidade de investigações sobre o papel do professor de língua inglesa na promoção do letramento crítico e sobre os obstáculos enfrentados por esse profissional no desenvolvimento das habilidades linguísticas de seus alunos.

Palavras-chave: Linguística Aplicada – Letramento Crítico – Ensino de Inglês – Ensino Médio – Escola regular da rede pública.

ABSTRACT

The present study investigated opportunities for promoting critical literacy in a public school classroom in Belo Horizonte. This study aimed at analyzing the teaching practices adopted in an ELT environment, by applying three activities based on the theories of critical literacy, so as to observe possible outcomes of such process concerning the formation of autonomous, critical and socially active students. The qualitative methodology involved a case study which counted on insightful information from the participant teacher, her students and myself. The results of the analysis showed that the critical literacy activities represented an initial step towards students' critical formation and engagement, besides clearly constituting a motivation strategy regarding ELT classes. On the other hand, the results of the analysis also revealed that the critical activities on their own have failed to accomplish the linguistic goals proposed. Such results have pointed to the need of investigations on the role of the English teacher concerning the promotion of critical literacy, as well as the obstacles faced by this professional in the development of his/her students' linguistic abilities.

Keywords: Applied Linguistics – Critical Literacy - ELT – High school – Public schools

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Questionário inicial alunos – versão piloto	68
Figura 2: Atividade 1, página 1	82
Figura 3: Atividade 2, página 1	86
Figura 4: Atividade 3, página 1	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo das notas de campo	64
Quadro 2: Questões a serem alteradas questionário piloto alunos	69
Quadro 3: <i>Feedback</i> questionário piloto alunos	70
Quadro 4: Modificações propostas questionário inicial alunos	71
Quadro 5: <i>Rationale</i> questionário inicial professora participante.....	73
Quadro 6: Questionário inicial professora participante.....	74
Quadro 7: Princípios LC Atividade 1.....	79
Quadro 8: Princípios LC Atividade 2.....	83
Quadro 9: Princípios LC Atividade 3.....	87
Quadro 10: Questionário sobre as atividades professora participante	90
Quadro 11: Questionário sobre as atividades alunos – versão para atividade 1	91
Quadro 12: Questionário sobre as atividades alunos – versão para atividades 2 e 3	92
Quadro 13: <i>Rationale</i> entrevista final professora participante	93
Quadro 14: <i>Rationale</i> grupo focal.....	94

LISTA DE SIGLAS

AC – Abordagem Comunicativa

LC – Letramento Crítico

ELT – English Language Teaching (Ensino de Língua Inglesa)

FALE – Faculdade de Letras da UFMG

LD – Livro didático

LE – Língua Estrangeira

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PC – Presente Contínuo

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 Introdução: Contextualização da pesquisa	14
1.1 – Justificativa	14
1.2 – Objetivos	18
2 Revisão da Literatura	21
2.1 – O Letramento Crítico: contextualização	21
2.1.1 Letramento Crítico, Pensamento Crítico e Leitura Crítica.....	26
2.2 O Letramento Crítico e o ensino de língua inglesa	29
2.2.1 – Letramento Crítico, Abordagem Comunicativa e Pedagogia Pós-método – breve análise comparativa.....	32
2.2.2 – O educador e o professor crítico de LE.....	36
2.2.3 – Aulas, temas e atividades de acordo com as teorias do LC.....	41
3 Metodologia da pesquisa e coleta de dados	48
3.1 Participantes	49
3.1.1 A professora participante.....	50
3.1.2 Os alunos	53
3.1.3 A escola.....	55
3.2 A coleta de dados.....	56
3.2.1 A observação das aulas	59
3.2.2 As notas de campo	59
3.2.3 As entrevistas.....	60
3.2.4 Os questionários.....	61
3.2.5 Os instrumentos de coleta - contextualização.....	62
3.3 O processo de coleta de dados.....	63
3.3.1 As notas de campo	64
3.3.2 Os questionários para contextualização dos participantes da pesquisa	67
3.3.3 As atividades	75
3.3.4 A entrevista e o grupo focal.....	92

4	Análise dos dados	98
4.1	Primeiro momento – Significados da Experiência dos Alunos com a Língua Inglesa	99
4.1.1	Primeiro momento: apresentação	100
4.1.2	Perspectiva da professora participante	100
4.1.3	Perspectiva dos alunos	102
4.1.4	Primeiro momento: conclusões	106
4.2	Segundo momento: Impressões sobre as aulas de inglês	107
4.2.1	A distribuição do tempo	107
4.2.2	A utilização do espaço	109
4.2.3	As atividades trabalhadas em sala e sua relação com a realidade dos alunos	110
4.2.4	O uso do livro didático	111
4.2.5	O uso do português em sala de aula	113
4.2.6	As habilidades de produção em língua inglesa	117
4.2.7	Sugestões de atividades de acordo com os alunos: materiais autênticos e uso de L2 ..	119
4.2.8	Aulas ideais x aulas reais: Influência da condição docente?	122
4.2.9	Segundo momento: conclusões	123
4.3	Terceiro momento – Atividades críticas: percepções	124
4.3.1	Atividade 1	125
4.3.2	Atividade 2	132
4.3.3	Atividade 3	140
4.4	LC nas aulas de inglês da escola funciona? Como? Quem disse? Discussão final dos resultados.....	145
5	Sugestões para pesquisas futuras: possibilidades de transformação?.....	149
6	Considerações Finais.....	154
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICES	167
	APÊNDICE 1A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES	167
	APÊNDICE 1B: QUESTIONÁRIO INICIAL ALUNOS VERSÃO FINAL	169

APÊNDICE 2: ATIVIDADES DE LC – TEACHER’S GUIDE	171
APÊNDICE 3: ATIVIDADE 1 VERSÃO FINAL PARA OS ALUNOS	179
ANEXO 4: ATIVIDADE 2 VERSÃO FINAL PARA OS ALUNOS	182
APÊNDICE 5: ATIVIDADE 3 VERSÃO FINAL PARA OS ALUNOS	184
APÊNDICE 6: NOTAS DE CAMPO DA PROFESSORA PESQUISADORA – DEMONSTRAÇÃO	187
APÊNDICE 7: QUESTIONÁRIO SOBRE A ATIVIDADE 1 ALUNOS VERSÃO FINAL	188
APÊNDICE 8: QUESTIONÁRIO SOBRE A ATIVIDADE 2 ALUNOS VERSÃO FINAL	189
APÊNDICE 9: QUESTIONÁRIO SOBRE A ATIVIDADE 3 ALUNOS VERSÃO FINAL	190
APÊNDICE 10: QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES PROFESSORA PARTICIPANTE: RESPOSTAS DA PROFESSORA SOBRE CADA ATIVIDADE	191
APÊNDICE 11: ENTREVISTA FINAL COM A PROFESSORA PARTICIPANTE – AMOSTRA DA TRANSCRIÇÃO.....	194
APÊNDICE 12: GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS - AMOSTRA DA TRANSCRIÇÃO.....	196
ANEXOS.....	198
ANEXO I – Planejamento 2ª Etapa Professora Participante	198
ANEXO II – Planejamento 3ª Etapa Professora Participante	199
ANEXO III – Planejamento de Curso Professora Participante.....	200
ANEXO IV – Sumário LD	202
ANEXO V – Unidade 3 LD	203
ANEXO VI – Unidade 6 LD	204

CAPÍTULO 1

1 Introdução: Contextualização da pesquisa

Graduei-me em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2004 e por muitos anos pensei em retornar à universidade para conduzir uma pesquisa acadêmica que fosse relevante não somente em âmbito teórico, mas também que fosse aplicável à prática pedagógica de professores de línguas brasileiros – incluindo o ensino da minha própria língua. Em 2011, fui apresentada às teorias sobre o letramento crítico pela professora Andrea Mattos e descobri, então, uma mudança de paradigma que serviria de base para novos questionamentos acerca do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e do papel do ensino dessas línguas na formação dos alunos enquanto pessoas socialmente responsáveis, pensadoras críticas e agentes modificadores de sua própria história.

A presente pesquisa, dessa forma, apresenta uma proposta de investigação sobre as possibilidades e limitações de se promover o letramento crítico nas aulas de língua estrangeira em uma escola de ensino médio de Belo Horizonte. A escolha pelo letramento crítico (LC) justifica-se, principalmente, por ser essa a perspectiva de ensino sugerida nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento elaborado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) em 2006, com o objetivo de fornecer aos docentes orientações específicas em cada área de conhecimento do Ensino Médio. Além disso, acreditando ser também o LC uma proposta bastante adequada para a educação dos adolescentes e jovens matriculados nesse nível de ensino, já que o LC considera a vida desses jovens em muitas de suas dimensões, objetiva-se utilizar as aulas de língua inglesa como espaço para promover a consciência crítica dos alunos, no intuito de inseri-los nas diversas dimensões da vida em sociedade com exercício pleno de sua cidadania. Nesse projeto, portanto, escolhi como contexto para a coleta de dados, a ser realizada com instrumentos tipicamente utilizados na pesquisa qualitativa, professores e alunos de uma escola de ensino médio.

1.1 – Justificativa

As mudanças ocorridas nos últimos anos têm sido consideravelmente relevantes, uma vez que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) das últimas décadas tiveram grande impacto na relação do homem com a natureza, com o cotidiano e até mesmo com o modo de pensar, agir e se relacionar com os outros (CARMO, 2010). Da mesma maneira, seja pelas demandas sociais ou pelos efeitos da globalização (DUBOC, 2010; KUMARADIVELU, 2006), houve uma série de mudanças significativas nas relações humanas e na “paisagem de

mundo” (KUMARADIVELU, 2006, p. 131). Essa constatação é também compartilhada por Monte-Mór (2007), quando afirma que “as relações sociais têm-se modificado visivelmente, um fato evidente que pode ser percebido nas mídias escritas e eletrônicas” (p. 2). Significa dizer que tanto as TIC quanto o contexto de globalização que vivenciamos podem ser apontados como fatores que têm afetado as relações das pessoas com os outros e com o mundo à sua volta.

Para que se possa entender melhor o contexto global de que tanto se fala atualmente, Kumaradivelu (2012) propõe cinco perspectivas – pós-nacional, pós-moderna, pós-colonial, pós-transmissão e pós-método – sendo as três primeiras relativas a “desenvolvimentos históricos, políticos e socioculturais mais amplos ao redor do mundo” (p. 3), enquanto as duas últimas referem-se mais especificamente à formação dos professores de línguas. Na primeira delas, a perspectiva pós-nacional, a “mudança na paisagem de mundo” proposta por Kumaradivelu (2006) ocorre de três formas distintas: a) com a diminuição dos espaços, uma vez que somos afetados por eventos que acontecem do outro lado do globo; b) com a diminuição do tempo, representada pela velocidade com que mercados e tecnologias operam nos dias de hoje e a conseqüente difusão dessas resoluções de forma cada vez mais rápida para todo o globo; e c) com o desaparecimento de fronteiras, o que propicia maior fluxo não só de mercadorias e capital, mas também de “ideias, normas, culturas e valores” (p. 3), caracterizando o que o autor denomina “globalização cultural”. Essa globalização cultural é também associada à perspectiva pós-moderna, que consubstancia a celebração das diferenças, a desconstrução de metadiscursos, o questionamento das ideologias dominantes, estruturas de poder, conhecimento, classes, raças e gêneros, buscando “novas formas de expressão e interpretação” (p. 5). A construção do indivíduo, que também tem raízes na perspectiva pós-colonial, caracteriza-se enquanto um processo contínuo, condicionado não somente por tradições culturais, heranças históricas ou relações de poder pré-existentes, mas também pela capacidade do indivíduo de fazer suas próprias escolhas com base em uma interpretação subjetiva do mundo ao redor. Pensando nessas novas tendências, é natural que surja a seguinte pergunta: quais os efeitos desse contexto de globalização evidente na educação?

Um exemplo dos efeitos da globalização na educação, segundo Anstey e Bull (2006), é o impacto da Internet na visão de mundo dos alunos, influenciando seu comportamento positiva ou negativamente. Com o aparecimento de múltiplas mídias no cotidiano dos jovens e novas formas textuais decorrentes da tecnologia – como imagens, efeitos sonoros, vídeos e música,

entre outros – surge a necessidade de ensiná-los a lidar com essas novas fontes de informação, de forma a torná-los capazes de se posicionarem dentro de um dado texto e fazê-los reconhecer o propósito e a influência do que leem sobre sua vida e sua formação. No caso da educação formal, por exemplo, Stevens e Bean (2007) pontuam que os alunos necessitam de instruções e orientação crítica precisamente porque informações advindas da Internet, por exemplo, variam em autenticidade, viés ideológico e veracidade de informações. Anstey e Bull reforçam essa ideia e enfatizam que “[o]s alunos necessitam não somente de uma base de conhecimento amplo, como também de recursos, atitudes e estratégias para que possam se ajustar e desenvolver práticas de letramento apropriadas quando necessário” (2006, p. 2). Apesar de reconhecermos que tais capacidades sempre fizeram parte do mundo da leitura e da escrita, a Internet tem criado e consolidado novas práticas de letramento e acesso a textos para além dos impressos outrora predominantes. Como resultado desse processo, as práticas pedagógicas e de letramento escolar da atualidade têm-se transformado no sentido não só de aproximar a escola do aluno, mas também de oferecer a ele oportunidades para analisar a informação que recebe tanto dos textos impressos, quanto dos digitais, de forma crítica e consciente.

Nesse sentido, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), percebe-se que o papel da escola na vida do aluno tem-se diversificado e aumentado sua importância, e hoje mais do que nunca se pensa na necessidade de conscientização desse aluno acerca de seu papel na sociedade (Brasil, 2006). Esse, no entanto, não é um processo simples. De acordo com Tavares e Cavalcanti,

(...) apesar de estarmos discutindo na academia as mudanças sociais contemporâneas e suas atuações na pedagogia, o currículo escolar, suas metodologias e atividades desenvolvidas em sala de aula não têm acompanhado essas mudanças. (2010, p. 455)

Além desse distanciamento entre teoria e prática, na sociedade atual, tantos são os meios de construção e obtenção do conhecimento que o aluno muitas vezes se acredita em um local superior ao do professor e não valoriza o ambiente escolar como local de crescimento e aprendizagem (BINI; PABIS, 2008). Em outras palavras, falta ao aluno o entendimento acerca dos benefícios trazidos pela aquisição do conteúdo escolar, inclusive no âmbito sociocultural – entendimento que precisa ser proporcionado nos discursos e nas ações da escola como um todo. Ao professor, por sua vez, faltam estratégias com o objetivo de criar oportunidades para que os alunos reconheçam a relevância de sua disciplina, seja através da inclusão de recursos

tecnológicos ou do conhecimento acerca de práticas pedagógicas que se adaptem à realidade atual. De acordo com as OCEM, “preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente” (BRASIL, 2006, p. 6). Se considerarmos mais especificamente o ensino de língua inglesa nas escolas regulares brasileiras, a situação não é muito diferente. Segundo Mattos e Valério,

(...) a distância entre os aprendizes brasileiros e situações reais de comunicação na língua-alvo; a conveniência do terreno seguro e com menores demandas da abordagem estrutural; as deficiências comunicativas dos próprios professores no uso do idioma; a falta de disposição de instituições para investimento na implementação de um currículo comunicativo; turmas excessivamente numerosas e a conduta naturalmente decorrente do ambiente de sala de aula tradicional, com sua disposição de assentos; o pouco tempo destinado à LE¹ na grade curricular; a menos valia dos sujeitos envolvidos no processo educativo somada à descrença na relevância da disciplina estão entre algumas das razões que podemos levantar para a não consolidação do ensino comunicativo de LE, em nenhuma de suas formas, na escola regular. (2010, p. 136-147)

Tendo em vista os vários motivos que de certa forma explicam a predominância de abordagens tradicionais no ensino de inglês na escola, o reconhecimento da necessidade de uma prática pedagógica linguística e socialmente relevante para o aluno, incitado pela abordagem comunicativa, levou, nos últimos anos, à implementação de novas políticas públicas visando à promoção do ensino de línguas estrangeiras com foco na autonomia e no desenvolvimento crítico do corpo discente.

Com a publicação das OCEM (Brasil, 2006), é introduzido no cenário de ensino de língua estrangeira no Brasil o letramento crítico, entendido nesse documento como um conjunto de teorias que busca promover a construção de um questionamento relevante por parte dos alunos, visando à sua transformação social. O letramento crítico é embasado na teoria crítica social e na pedagogia crítica proposta por Paulo Freire nos anos 70. Nessa perspectiva, a linguagem é tida como elemento libertador (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) e o texto é visto como local de luta, negociação e mudança (NORTON, 2007, p. 6, *apud* MATTOS; VALÉRIO, 2010). Como explicitado por Mattos e Valério, “a língua é tida como um recurso dinâmico para a criação de significados por ambas as abordagens (comunicativa e crítica), mas, no letramento crítico, enfoca-se a dimensão sócio-histórica desses significados” (2010, p. 139).

¹ LE: língua estrangeira.

Percebe-se, dessa forma, que as teorias trazidas pelo letramento crítico podem oferecer contribuições concretas no sentido de transformar as aulas de língua inglesa em um espaço propício para a formação de alunos socialmente ativos e criticamente conscientes. Tal constatação, no entanto, suscita as seguintes questões:

1. De que maneira se dá a promoção do letramento crítico no ensino de língua inglesa?
2. Quais são os papéis atribuídos aos educadores e aprendizes?
3. Que resultados concretos podem ser observados?

Em busca de responder a tais questionamentos, faz-se necessária a análise desse processo dentro do ambiente escolar, com participantes e práticas reais, a fim de se avaliar o impacto da educação crítica na formação do aprendiz de língua inglesa.

1.2 – Objetivos

Este trabalho, que enfoca oportunidades de promoção do letramento crítico no ambiente escolar, propõe uma análise de práticas de ensino criticamente embasadas, adotadas em aulas de língua inglesa no contexto do ensino médio em escolas regulares. Pretende-se observar, analisar e compreender o possível impacto do ensino de inglês, sob uma perspectiva crítica, a partir das percepções e atitudes dos alunos e da professora durante a implementação de tais práticas.

Sendo assim, são objetivos específicos dessa pesquisa:

- Analisar os significados da experiência com a língua inglesa pelos alunos da turma observada e suas percepções sobre as aulas de inglês na escola;
- Propor atividades embasadas nas teorias do letramento crítico na sala de aula pesquisada, a partir dessa análise;
- Observar a reflexão do professor diante da implementação de tais atividades em sua prática pedagógica;
- Compreender a percepção dos alunos acerca dos possíveis efeitos de práticas pedagógicas criticamente embasadas em sua formação e no seu envolvimento com a disciplina.

Mais especificamente, esperou-se obter respostas às seguintes perguntas:

- Pode-se perceber o letramento crítico no ensino de língua inglesa na escola regular a partir da implementação de atividades criticamente embasadas neste contexto? De que maneira o letramento crítico pode ser promovido em sala de aula?
- Quais são as percepções da professora e dos alunos participantes relativamente à implementação do letramento crítico nas aulas de língua inglesa?

Espera-se que o presente trabalho possa não só contribuir com o ensino de língua inglesa no contexto de realização da pesquisa, mas que também sirva de base para novos estudos, reflexões e questionamentos em torno do letramento crítico e da necessidade de construção de novos espaços de aprendizagem no que diz respeito à formação humana, ética e intelectual de nossos estudantes.

O capítulo dois, a seguir, é dedicado à revisão da literatura que contextualiza esse trabalho.

CAPÍTULO 2

2 Revisão da Literatura

O presente capítulo apresenta uma revisão bibliográfica do Letramento Crítico e de sua implementação no contexto escolar brasileiro, a fim de familiarizar o leitor com perspectivas críticas no ensino e na aprendizagem de língua inglesa.

Essa revisão consistirá, inicialmente, de uma contextualização do letramento crítico, seguida de um esforço no sentido de delimitar o conceito a partir do contraste entre o letramento crítico e outras correntes de pensamento – a leitura crítica, o pensamento crítico e a abordagem comunicativa. Com base no conceito de LC proposto, apresentarei um panorama da condição do professor de língua inglesa no Brasil e perspectivas críticas para a formação desse profissional. Finalmente, apresentarei o aporte teórico para fundamentação das atividades de letramento crítico propostas nesse estudo.

2.1 – O Letramento Crítico: contextualização

A presente seção apresenta uma contextualização do letramento crítico. Antes que se fale em letramento crítico, no entanto, é importante conceituarmos o termo letramento. Segundo Soares (2009), o termo pode ser entendido como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever; o estado ou a condição de quem adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18). A autora, na mesma obra, afirma ainda que para checar-se o grau de letramento de um indivíduo, deve-se checar o uso que esse indivíduo faz da leitura e da escrita, assim como as práticas sociais de leitura e escrita das quais se apropria. Soares (2009) faz menção ainda ao trabalho de Justino Pereira Magalhães para apresentar o termo *literacia*, utilizado em Portugal e mais próximo do inglês *literacy*, que seria “a utilização social da escrita alfabética” (p. 19).

Diferente da concepção do termo em inglês – *literacy* –, que se refere tanto à nossa concepção de alfabetização quanto às práticas sociais decorrentes dela, a palavra “letramento” apresenta diferenças fundamentais em relação à alfabetização – ou, de acordo com Soares (2009), *alfabetismo*. Enquanto a alfabetização determina que o indivíduo aprendeu apenas a ler e a escrever, o letramento ocupa-se da apropriação dessas habilidades pelo indivíduo e da incorporação de práticas sociais por elas demandadas (SOARES, 2009). Street (2010) pontua que “(...) no Brasil, houve uma objeção à visão estreita de aquisição do letramento –

representada pelo termo *alfabetização* – e o uso do termo *letramento* facilitou a referência aos processos envolvendo os usos da leitura e da escrita em situações sociais” (p. 1).

Ao observarmos que o letramento lida com o uso social da leitura e da escrita ou com a condição de quem está socialmente em contato com essas habilidades, é possível compreender que suas práticas são ideologicamente situadas, uma vez que “determinadas identidades associam-se a determinadas práticas” (STREET, 2010, p. 4). Nessa perspectiva, e considerando que por uso social da leitura e escrita entende-se “fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações” (Soares, 2009, p. 23), faz-se necessário que as práticas de letramento envolvam uma interação do indivíduo com o texto no sentido de identificar questões sociais, históricas e culturais nele presentes e questionar os discursos dominantes na sociedade da qual faz parte, visando à transformação desse indivíduo local e globalmente. De acordo com Monte-Mór,

[t]odos, através da história, sofremos as influências das predominâncias de pensamentos, crenças, valores. (...) Aprendemos a valorizar o que era *uno/uni* e *mono*; a uniformidade — externa e interna, desde a vestimenta até a maneira de pensar — a visão monolítica e a linearidade —, esta enquanto um tipo de organização de raciocínio. Enfim, padrões que convergiam para a possibilidade de controle. O que vem caracterizando as últimas décadas, no entanto, vem a ser o fato de que a variedade, a diversidade, a divergência, a pluralidade de crenças, pensamentos, comportamentos e valores tornaram-se socialmente visíveis. (2002, p. 147-148)

Essa percepção da diversidade em oposição à uniformidade, apresentado pela autora, delinea necessidades que impulsionam a implementação do letramento crítico às práticas de letramento que conhecemos. Mas o que é o letramento crítico? Em busca de responder a essa pergunta, faz-se necessária, inicialmente, uma fundamentação teórica do termo.

O letramento crítico tem suas raízes não só na teoria crítica social e na pedagogia crítica propostas por Paulo Freire na década de 70, mas também na aplicação da teoria marxista ao contexto educacional nas décadas de 70 e 80. Segundo Lankshear e McLaren (1993), a ideia de que a educação constituía um processo neutro e apolítico foi gradualmente substituída por um reconhecimento geral de novas mudanças educacionais advindas dessas teorias. Tais mudanças sustentavam a ideia de um aprendizado socialmente construído e ideologicamente constituído, uma vez que o letramento em si reflete valores, crenças, práticas e relações de poder em uma determinada comunidade, conforme a concepção de letramento apresentada, anteriormente, por Soares (2009) e Street (2010).

Em 1991, Lankshear e McLaren já definiam o letramento crítico como

(...) o ponto até o qual, e as formas com que práticas sociais e concepções de leitura e escrita possíveis e reais capacitam sujeitos humanos a entender e engajar-se em políticas da vida diária na busca por uma ordem social mais verdadeiramente democrática. (1993, p. xviii)

Percebe-se, dessa forma, que o letramento crítico constitui uma prática politicamente situada que busca oferecer aos aprendizes “uma melhor ‘leitura’ do mundo e, como consequência, oportunidades de ‘reescrevê-lo’ de forma a abordar seus interesses, identidades e aspirações mais igualmente” (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993, p. xviii).

Ao discorrer sobre o histórico do termo “crítico”, Luke (2003) reitera que a Pedagogia do Oprimido, idealizada e difundida por Paulo Freire na década de 70, representou o marco do uso oficial do termo “educação crítica”. O autor descreve as raízes do trabalho de Freire como

(...) uma mistura filosófica incomum entre o idealismo Hegeliano, o materialismo marxista e o existencialismo cristão. Ele (o trabalho) uniu a dialética histórica da consciência de Hegel, a negação dos binários como um método filosófico, e traduziu isso em uma pedagogia que enfatizava a auto-determinação histórica dos indivíduos e comunidades através da proposição de problemas e soluções, o último remetendo à teoria estética de Dewey (1958). Ao mesmo tempo, o modelo pedagógico de Freire estendeu a pedagogia socrática e o diálogo à eternalização face-a-face, categorização e questionamento do mundo. (LUKE, 2003, p. 3)

Observa-se aqui o papel social de crítica, envolvimento e transformação atribuído à educação dentro da perspectiva freiriana, que serviu de base para o que se entende atualmente por letramento crítico. Para chegar à concepção de “crítico” que temos hoje, bem diferente da ideia que se tinha uma década atrás de “uma compreensão textual mais elevada” (LUKE, 2003, p.1), o autor resgata o legado deixado por Freire – engajamento crítico com a sociedade, crítica à economia política, crítica à propaganda e à disseminação de ideologias e um foco crítico nas “psicologias humanas de luta e opressão” (p. 4). Segundo o autor, o “crítico” representa

(...) não só redistribuições de poder e capital, mas também pautas educacionais liberais e neoliberais para melhorar o pensamento e a realização individuais, projetos educacionais pós-coloniais e etno-nacionalistas para reformular o caráter do texto canônico, conhecimento e voz nas escolas, e a busca de atividades de desconstrução textual e crítica às narrativas dominantes. (LUKE, 2003, p. 1)

McLaren reitera essa ideia, alegando que “qualquer teoria educacional que se preze deve estar fundamentalmente ligada à luta por uma vida qualitativamente melhor para todos através da construção de uma sociedade baseada em relações não exploratórias e na justiça social” (2003, p. 62). Apesar de pontuar que “o projeto do ‘crítico’ ainda encontra-se aberto e inacabado no atual contexto educacional, cultural e geopolítico” (LUKE, 2003, p. 4), uma vez

que a disseminação da ideologia crítica ainda depende de questões nacionais, institucionais, culturais e até mesmo socioeconômicas, Luke (2003) estabelece duas formas de se perceber a ideologia crítica – como um processo intelectual, desconstrutivo, analítico e cognitivo (p. 6) e como uma forma questionadora, desafiadora e politicamente engajada de lidar com as questões do mundo –, ambas envolvendo múltiplos discursos e um consequente distanciamento do que Gee (1995 *apud* LUKE, 2003) define como ‘discurso primário’, a fim de que se possa ter a clareza necessária para se posicionar dentro de um dado discurso. Um ponto crucial para que se entenda o que o letramento crítico significa é o fato de que o acesso a múltiplos discursos não garante, por si só, que algum tipo de leitura crítica esteja ocorrendo. De acordo com Luke,

[t]er acesso a múltiplos discursos, discursos concorrentes, discursos controversos, desgastados *pode mas não necessariamente irá* abrir caminhos para o crítico. Isso pode expandir a capacidade de registro de alguns, expandir a polivocalidade de atos de fala e construir um repertório de práticas para uma gama mais ampla de campos sociais. Mas para o crítico acontecer, é necessário que haja alguma dissociação real dos textos e discursos explanatórios disponíveis, uma desnaturalização e desconforto e ‘tornar o familiar estranho’, o axioma etnográfico clássico sugere” (2003, p. 7).

Baseado no conceito proposto por Giroux (2001) e amparado nos demais autores mencionados na presente pesquisa, entende-se o letramento crítico como um movimento educacional embasado na necessidade de oferecer aos alunos oportunidades de reconhecimento de tendências e intenções nas mídias às quais têm acesso, de forma a conectar esse novo conhecimento a ações de consciência crítica e transformação da sociedade em que vivem. Esse “movimento educacional” se traduz em uma atitude consciente do professor dentro da sala de aula (DUBOC, 2007), no sentido de promover o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos acerca dos valores culturais, ideológicos e sócio-históricos disseminados na sociedade em que vivem. Dessa forma, o texto, na perspectiva crítica, precisa também ser visto como um veículo para perpetuação de uma ideologia; faz-se necessário, portanto, “situar o aluno acerca do não-dito” (MATTOS; VALÉRIO, 2010), ou seja, o público ao qual o texto serve e a ideologia que ele dissemina. A ideia trazida por essa proposta é a formação de um mundo mais justo, através da crítica aos atuais problemas políticos e sociais e da proposição de soluções (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

McLaren (2003) contribui para a transposição dos princípios subjacentes ao letramento crítico ao contexto escolar, apontando o caráter dialético da problematização social e o contexto interativo entre indivíduo e sociedade como elementos cruciais da teoria crítica. Relativamente à questão da dialética, o autor ressalta que ela permite uma compreensão da

escola enquanto espaço de dominação e libertação simultaneamente, além de possibilitar o estabelecimento de objetivos coerentes para a sala de aula. Já com relação ao contexto interativo, tem-se que a interação entre indivíduo e sociedade fica clara na noção de conhecimento enquanto construção social, enraizado nas relações de poder que permeiam a sociedade. Dessa forma, ainda que a escola constitua um espaço de disseminação de um ensino que “continua a ser sobre, inerente a e para a nação, tacitamente sobre a proteção e produção de sua cultura (e por implicação suas etnias, raças, línguas e códigos preferidos)” (LUKE, 2003, p. 5), busca-se com a educação crítica não só conscientizar o aluno acerca dessas ideologias dominantes, mas também prepará-lo para questioná-las. Segundo Morrell, o trabalho com a pedagogia crítica implica que

(...) aluno e professor aprendem um com o outro enquanto engajam-se em diálogos autênticos que são centrados nas experiências da juventude urbana como participantes e criadores da cultura popular (2002, p. 73).

É possível compreender, portanto, que a educação crítica implica a construção sócio-colaborativa do conhecimento, pautada na transformação social e na constante luta contra a opressão e as desigualdades geradas por diferenças históricas, políticas, econômicas e culturais. McLaren pontua que

[a] pedagogia crítica pergunta como e por que o conhecimento é construído da maneira que é, e como e por que algumas construções da realidade são legitimadas e celebradas pela cultura dominante enquanto outras claramente não são. A pedagogia crítica pergunta como nossa compreensão do senso comum cotidiano – nossas construções sociais ou subjetividades – são produzidas e vividas. Em outras palavras, quais são as funções sociais do conhecimento? O fator crucial aqui é que algumas formas de conhecimento têm mais poder e legitimidade que outras. (2002, p. 63)

Ao considerarmos as colocações de Hall (1995), Norton & Toohey (2004) e Kumaradivelu (2001) no texto de Okazaki (2005), pode-se estabelecer um paralelo com os demais pesquisadores e teóricos supracitados no que diz respeito às raízes políticas e sócio-históricas da pedagogia crítica, assim como ao seu caráter local e “sensível ao contexto” (KUMARADIVELU, 2001, p. 544). No entanto, ainda que as várias interseções entre as falas dos referidos autores nos possibilitem criar um panorama do que vem a ser o “crítico” e do papel da educação crítica no contexto educacional da atualidade, duas observações importantes fazem-se necessárias. Primeiramente, vale lembrar que o conceito de “crítico” não é estático – suas implicações dependerão de fatores como o contexto político, histórico e cultural de uma determinada sociedade. Além disso, alguns termos que utilizam a palavra “crítico” apresentam diferenças consideráveis que, se não compreendidas, podem levar a

concepções errôneas acerca do que vem a ser o letramento crítico e de suas reais implicações. Buscando delimitar o escopo do conceito de letramento crítico, foco da presente pesquisa, passemos agora a uma análise comparativa de algumas correntes teóricas comumente associadas a esse conceito – o pensamento crítico e a leitura crítica.

2.1.1 Letramento Crítico, Pensamento Crítico e Leitura Crítica

Esta seção busca contextualizar o conceito de *crítico* dentro de três perspectivas distintas – o letramento crítico, o pensamento crítico e a leitura crítica – a fim de diferenciá-lo das demais linhas teóricas que trabalham com esse conceito. Apresento aqui visões de especialistas da área que salientam tais distinções, em uma tentativa de delimitar o escopo do termo e, conseqüentemente, posicionar o leitor acerca do que eu chamo de letramento crítico nesta pesquisa.

Muito tem sido falado sobre a perspectiva crítica dentro do cenário educacional da atualidade (BURBULES; BERK, 1999). Percebem-se no campo da Linguística Aplicada estudos em constante associação a questões cotidianas, buscando abarcar as necessidades e os questionamentos acerca da língua em uso e da linguagem de forma geral para servir na prática. A Linguística Aplicável (HALLIDAY, 2010; MAHBOOB; KNIGHT, 2010) e a Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2004) representam um novo passo dado pelo campo no sentido de explorar “a linguagem em contextos sociais que vai além de meras correlações entre linguagem e sociedade e, ao invés, levanta mais questões críticas relacionadas a acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência” (PENNYCOOK, 2004, p. 797). Tais questões, como já explicitado na seção anterior, são centrais para o que se entende, nesse trabalho, como letramento crítico: um movimento educacional que busca ouvir a voz do aluno e prepará-lo para transformar sua realidade social de forma efetiva.

Por meio de uma ação consciente do professor, espera-se que esse aluno tenha oportunidades para questionar a estrutura de poder vigente e posicionar-se acerca de questões como sexualidade, opressão, lutas de classes e interesses e disseminação de valores hegemônicos que permeiam nossa sociedade. Essa preocupação com a transformação social é, talvez, a principal diferença entre a pedagogia crítica, base epistemológica do letramento crítico (LC), e o pensamento crítico, corrente que, apesar de apresentar alguns pontos de convergência com o LC, estabelece propostas e implicações bastante divergentes.

Burbules e Berk (1999) estabelecem uma análise comparativa entre o pensamento crítico e a pedagogia crítica, que entendo nesse trabalho como sinônimo de letramento crítico. Os autores reiteram o conceito amplo por trás do “crítico” proposto por Luke (2003) na frase “não se deixe ser enganado” (p. 1), referindo-se à necessidade de tornar os alunos mais céticos e questionadores ao se depararem com “verdades” pré-estabelecidas. Segundo os autores, em ambas as perspectivas, “a educação crítica pode aumentar a liberdade e ampliar o escopo das possibilidades humanas” (BURBULES; BERK, 1999, p.1). Mais especificamente, no entanto, as duas correntes apresentam algumas diferenças importantes. Enquanto o pensamento crítico tem foco epistemológico, uma vez que prega a análise dos pensamentos de forma a justificar decisões e crenças, o que conseqüentemente levará à liberdade, a pedagogia crítica tem foco sociopolítico, haja vista que sua primeira preocupação é a transformação da sociedade em que vivemos considerando fatores como a injustiça social, estruturas de poder e a opressão institucional.

Dessa forma, percebe-se que ser crítico na perspectiva do pensamento crítico é “ter mais discernimento ao reconhecer argumentos falhos, generalizações precipitadas, afirmações sem evidências, alegações baseadas em autoridade não confiável, conceitos obscuros ou ambíguos, e daí em diante” (Burbules; Berk, 1999, p. 2), objetivando a racionalidade enquanto meta primária da educação. Tal perspectiva vai ao encontro da proposta trazida pela leitura crítica, que encara a leitura enquanto processo cognitivo, cuja preocupação central é a análise textual em sentido mais amplo. O objetivo da leitura crítica é “evitar as incertezas ou obscuridades” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), através do reconhecimento de intenções e discursos, inferências, distinção entre fatos e opiniões e de um posicionamento crítico em relação ao que se lê. Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), assim como o pensamento crítico, a leitura crítica envolve uma análise racional da realidade, pautada em “pressupostos sobre conhecimento, verdade, autoria, discurso e objetivos para a educação” (p. 5). A semelhança entre as duas correntes não é mera coincidência. Conforme pontuam os autores, “a leitura crítica vem há muito sendo associada ao pensamento crítico com sua ênfase na análise clara, lógica e essa conexão não é menos significativa nos dias de hoje” (s.p.). No entanto, ainda que os alunos aprendam a compreender, por exemplo, porque alguns autores e ilustradores escolhem determinadas representações de mundo em detrimento de outras, na leitura crítica, assim como no pensamento crítico, eles não se engajam explicitamente em uma crítica social (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Apesar das diferenças entre o pensamento crítico e a pedagogia crítica, que se acentuam ao analisarmos de perto as duas tradições, é possível observar que elas representam correntes de pensamento complementares rumo a um mesmo objetivo geral – a liberdade do indivíduo como fruto de análises essencialmente filosóficas ou sócio-históricas. No conceito de pedagogia crítica proposto por Luke (2003), observam-se elementos referentes às três correntes apresentadas, o que reforça a clara interseção entre as referidas tradições. Ao estabelecer duas perspectivas para o crítico, o autor propõe que esse conceito apresenta tanto caráter cognitivo quanto ideológico. O mesmo fora sugerido por Burbules and Berk ao mostrarem que, do ponto de vista da pedagogia crítica,

[o]s padrões da adequação epistêmica por si (argumentos válidos, evidência de apoio, clareza conceitual e por aí em diante) e as formas particulares em que esses padrões são evocados e interpretados em contextos particulares inevitavelmente envolvem as mesmas considerações de quem, onde, quando e por que qualquer outra crença social clama por ser levantada. Mais ainda, tais considerações inevitavelmente obscurecem e influenciam questões epistêmicas em um senso mais estreito/limitado, por exemplo como questões de pesquisa são definidas, os métodos de tal pesquisa e as qualificações dos pesquisadores e escritores que produzem tais escritos para atenção pública (1999, p. 2).

No entanto, ainda que existam interseções entre as tradições teóricas apresentadas na presente seção, fica claro que, diferente da leitura crítica e do pensamento crítico, o LC envolve a ideia proposta por Luke (2003) de que esse conceito vai além de uma compreensão textual mais profunda, e abarca noções não só de redistribuições de poder e capital, mas também de formação individual através do engajamento político e social. Esse engajamento é a premissa básica do letramento crítico, e constitui a maior diferença entre essa corrente e as anteriormente apresentadas. De acordo com Cervetti, Pardales e Damico,

[o] letramento crítico envolve uma instância fundamentalmente diferente em relação à leitura. Em essência, alunos da abordagem textual de produção de sentido à luz do letramento crítico enquanto um processo de construção, não exegese; imbui-se um texto com significado ao invés de extrair significado dele. Mais importante, o significado do texto é compreendido no contexto social, histórico e de relações de poder, não somente como produto ou intenção de um autor. Indo além, ler é um ato de vir a conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio para a transformação social (2001, s.p.).

Tem-se, dessa forma, que o letramento crítico enfoca não somente estratégias de leitura, mas também um posicionamento crítico por parte do aluno, que, ao questionar as relações de poder em um dado texto, é capaz de se enxergar enquanto um protagonista de sua própria realidade e, como consequência, mudar o seu entorno.

Vejam agora como as teorias advindas do letramento crítico podem ser aplicadas às práticas de ensino de língua inglesa.

2.2 O Letramento Crítico e o ensino de língua inglesa

A presente seção apresenta uma breve contextualização acerca do ensino de língua inglesa no Brasil, de forma a situar o leitor sobre os diferentes momentos desse processo. Em seguida, discutirei o papel do letramento crítico no cenário educacional brasileiro, buscando atribuir relevância às aulas de língua inglesa nas escolas regulares.

A língua inglesa constitui, desde 1809, uma disciplina obrigatória em todas as escolas regulares do Brasil (SOUZA, 2011). Ao tomarmos por base a história do ensino de língua inglesa em território brasileiro, é possível verificar a evolução das abordagens de ensino de forma a tornar o aluno participante cada vez mais ativo de sua aprendizagem. O estruturalismo, caracterizado pelo foco na gramática e nas formas linguísticas, deu lugar, no início da década de 70, a movimentos contrários que culminaram no surgimento da abordagem comunicativa (COX; ASSIS-PETERSON, 2008) que, no Brasil, só se popularizou, principalmente, a partir dos anos 90. Dentro dessa abordagem, a língua passa a ser utilizada como instrumento de socialização e negociação de significados. Com isso, o aluno ganha mais espaço no processo de aprendizagem, uma vez que, ao invés de aprender a língua para só depois usá-la, ele usa a língua para aprendê-la, ou seja, enquanto aprende (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Com a abordagem comunicativa (AC), o ensino de língua inglesa ganhou um novo enfoque, mais voltado para a comunicação na língua-alvo e não apenas para a aprendizagem de regras linguísticas. Algumas décadas depois da popularização da abordagem comunicativa, contudo, as abordagens tradicionais ainda dominam a prática dentro de sala de aula. Dentre os diferentes motivos que contribuem para esse quadro, podemos citar, primeiramente, os discursos e as crenças sobre a distância entre os alunos e as situações reais do uso da língua. Leffa (2011) cita o “discurso includente que exclui”, referindo-se às políticas públicas e ao paradoxo por elas estabelecido. Segundo o autor,

[d]iante da ideia, já insustentável no mundo globalizado, de que o produto estrangeiro é melhor do que o nacional, tenta-se passar a imagem oposta e igualmente insustentável de que só o que é nosso tem valor, incluindo nossa língua e nossa cultura. (LEFFA, 2011, p. 20)

Essa concepção errônea de valorização da própria cultura pela exclusão de outra, segundo LEFFA (2011), cria barreiras geográficas, alfandegárias, psicológicas e até mesmo linguísticas. Isso significa que, ao se assumir que o brasileiro desconhece a própria língua, faz-se necessário dar a ele “um conhecimento que ele já tem (a língua nacional), negando-lhe o acesso a um conhecimento que ele não tem (a língua estrangeira)” (LEFFA, 2011, p. 20).

Tal atitude, advinda da própria instituição escolar, tem como consequência o distanciamento entre o aluno e a língua estrangeira, o que acaba por gerar descrença na disciplina por parte desses alunos. Esse é, inclusive, um dentre os vários motivos citados por Mattos e Valério (2010) para a predominância das abordagens tradicionais no ensino de inglês. Um discurso dessa natureza reforça, ainda que indiretamente, o antigo preconceito de que o pobre não precisa da língua estrangeira porque nunca terá oportunidades reais para usá-la; já o rico, por sua vez, vai estudá-la dentro ou fora de sala de aula. De acordo com Leffa,

[o] mundo globalizado das redes sociais Internetianas, altamente democratizadas em seu acesso, é esquecido, a ponto de se recuperar, implicitamente o preconceito de décadas passadas: ‘Para que o pobre precisa estudar inglês se nunca vai viajar para o exterior?’ (2011, p.20)

Outro motivo para a perpetuação de um modelo de ensino ancorado em perspectivas tradicionais é a grande influência das teorias de aquisição de segunda língua – essencialmente cognitivas – nas principais abordagens de ensino de língua inglesa. De acordo com Okazaki,

[o] campo (de aquisição de segunda língua – SLA) tem sido instrumental em desenvolver várias abordagens para o ensino de segunda língua nas últimas décadas, incluindo o método áudio-lingual, o ensino comunicativo, o ensino baseado no conteúdo, foco na forma, negociação por significado e o ensino baseado em tarefas. Esses métodos foram geralmente desenvolvidos através de pesquisas cognitivas usando análises estatísticas e popularizadas globalmente por meio de redes de publicação como jornais acadêmicos e livros didáticos assim como instituições acadêmicas, que incluem programas de treinamento de professores e organizações profissionais. Não é surpreendente que muitos professores acreditem que SLA promoveu métodos que são os mais eficazes, eficientes e legítimos para suas salas de aula. (2005, p. 176)

Embora o autor mencione que, segundo pesquisadores da atualidade, abordagens cognitivamente orientadas “não considerem a complexidade política e social do aprendizado de línguas” (p. 176), fica claro que tais abordagens ainda são consideradas por um grande número de profissionais da área como os modelos mais eficientes de ensino de língua inglesa a serem seguidos. O resultado disso é a escolha por uma abordagem dominante que desconsidera o contexto local de aprendizado e os sujeitos envolvidos nesse processo.

No que diz respeito às abordagens dominantes em sala de aula no contexto escolar brasileiro, Mattar afirma que “instituições e professores perderam a pista da forma como os alunos aprendem, mesmo porque não existe uma única forma de aprender” (2008, p. 6). Read (2003), por sua vez, aponta a relevância e a motivação como alguns dos fatores fundamentais no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, uma vez que eles compreendem a individualidade do aluno e de seu desenvolvimento cognitivo. Tais fatores, no entanto, não permanecem os mesmos ao longo do tempo; suas especificidades sofrem modificações de acordo com as mudanças sociais e seu consequente impacto no cotidiano dos alunos. Essas mudanças sociais, associadas à incapacidade dos métodos e abordagens de explicar o processo de aprendizagem de língua estrangeira (LE) em sua totalidade (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS & RODGERS, 2001, *apud* SILVA, 2004), trouxeram, nos anos 90, pesquisas como a de Kumaradivelu (1994, 1999), que preconizam práticas pedagógicas localmente orientadas, de forma a abranger a voz do aluno, seus anseios, suas expectativas e a participação desse aluno em seu processo de aprendizagem. Segundo Kumaradivelu, “as salas de aula estão descontextualizadas do ponto de vista dos alunos quando seus sentimentos, suas crenças sobre o que é importante, suas ideias e sua experiência não são parte do contexto assumido da comunicação dos professores” (YOUNG, 1992, p. 59 *apud* KUMARADIVELU, 1999). Esses, no entanto, não são os únicos motivos para a implementação do letramento crítico no ensino de língua estrangeira. A fim de explicitar esses motivos, Luke levanta uma série de questões na tentativa de explicar por que associar o ensino de inglês à ideologia crítica. Segundo o autor,

[q]ual é exatamente a razão convincente para o TESOL engajar-se como o crítico? É por que os grupos estudantis tradicionais dos programas de TESOL têm sido historicamente objetos de poder colonial e imperial, ou sujeitos diaspóricos vivendo às margens econômicas das culturas e economias ocidentais e do norte? É por que o trabalho do TESOL por si só, uma vez uma mistura de trabalho missionário e orientalismo agora é uma indústria de serviço transnacional na produção de recursos humanos hábeis para a globalização econômica, conforme Alaister Pennycook (1996) argumentou? É por que a política de identidade e as dinâmicas de poder e patriarcado dentro da sala de aula do TESOL em tantos países, que tipicamente abarca relações sociais entre alunos/professores que reproduzem relações sociais e econômicas mais amplas entre sujeitos economicamente tradicionais/marginais, cosmopolitas/diaspóricos, e brancos/de cor? (LUKE, 2003, p. 5)

Luke afirma que todos os motivos acima justificam o alinhamento do ensino de língua inglesa com a perspectiva crítica. Hall (1995 *apud* OKAZAKI, 2005) reitera essa perspectiva e argumenta que a pedagogia e a teoria que regem o ensino de línguas “devem dar atenção às forças sócio-históricas e políticas que residem tanto nos significados dos recursos linguísticos quanto nas identidades sociais daqueles que buscam utilizá-los” (p. 175). Percebe-se aqui o

caráter político do ensino de língua inglesa, haja vista que a língua pode ser vista como um instrumento para desenvolvimento da consciência crítica e senso de participação do aluno enquanto cidadão e membro de uma comunidade.

De acordo com Jorge,

[r]econceptualizar as abordagens para o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil constitui uma mudança política significativa no que diz respeito a escolas “regulares”, uma vez que considera-se que ensinar uma língua deve ser visto como muito mais que apenas oferecer aos alunos uma ferramenta para a comunicação. A língua inglesa também é vista como uma ferramenta para promover criticidade e reflexão. (2012B², p. 842)

Essa é também a perspectiva fomentada pelas OCEM. Essas orientações falam, primeiramente, que as finalidades do ensino médio são “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado” (BRASIL, 2006, p. 7). No que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, as OCEM propõem que a disciplina constitua um meio para “a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90). Depreende-se dessas propostas o intuito de se desenvolver a cidadania do aluno, de forma a situá-lo acerca da posição que ocupa na sociedade em que vive.

2.2.1 – Letramento Crítico, Abordagem Comunicativa e Pedagogia Pós-método – breve análise comparativa

Vimos na seção anterior que o letramento crítico, em concordância com as OCEM (BRASIL, 2006), representa uma tentativa de desenvolver a consciência crítica dos alunos, a fim de torná-los cidadãos ativos em sua comunidade. Em busca de situar o letramento crítico no ensino de língua inglesa de forma mais significativa, esta seção apresenta uma descrição cronológica desse processo a partir da abordagem comunicativa. Tal descrição culminará na teoria pós-método de Kumaradivelu (1994), seguida de uma breve análise epistemológica dessas três perspectivas – AC, LC e pós-método – para o ensino de língua inglesa.

² JORGE, M. L. S.

A década de 70 marcou o início de mudanças significativas no ensino de língua inglesa, com o envolvimento de pesquisadores e profissionais da área em busca de uma abordagem de ensino mais relevante. Até os anos 60, a língua era vista como um sistema de regras, e cabia aos aprendizes internalizar tais regras por meio de caminhos impostos pelo professor ou pela instituição de ensino. O objetivo primário do aprendiz, nesse contexto, era depreender os princípios linguísticos da língua-alvo. A construção de significado, por seu turno, acabava assumindo um papel secundário (RICHARDS; ROGERS, 2001).

Dessa forma, durante os anos 70, linguistas e pesquisadores observaram que a língua precisava ser entendida enquanto um meio de expressão, comunicação e produção de significados. A realização de que a linguagem poderia ser analisada, descrita e ensinada como um sistema focado no significado, juntamente com a percepção de que as necessidades dos alunos envolvem o uso social da língua-alvo, geraram o que hoje se entende por abordagem comunicativa. De acordo com Widdows e Voller (1991), alunos não gostam de aulas controladas pelo professor, sem que suas opiniões possam ser levadas em consideração. Ainda segundo os autores, para que as reais necessidades dos alunos sejam abordadas, são necessárias mudanças tanto no conteúdo dos cursos quanto nos tipos de curso a serem oferecidos, além de um treinamento de professores que enfoque tais necessidades.

Assim, temos que, no início da década de 70, foi atribuído ao ensino de língua inglesa um viés comunicativo (RICHARDS, ROGERS, 2001). Tal abordagem é caracterizada pelo uso social da língua, o que constituiu uma etapa importante no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. O aluno torna-se, assim, o centro desse processo e passa a utilizar o inglês em contextos interativos, de forma a expressar-se e construir significado a partir da língua-alvo (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Apesar da importância da abordagem comunicativa, no sentido de priorizar o caráter sócio-funcional da língua e o aluno enquanto indivíduo, essa abordagem apresenta um caráter mercadológico devido à associação da língua inglesa com a economia mundial, uma vez que o inglês é tido hoje como *língua franca*, ou seja, a língua escolhida mundialmente para comunicação internacional (KUMARADIVELU, 2012). De acordo com o Kumaradivelu, a perspectiva pós-colonial do ensino de língua inglesa acaba por relacionar o aprendizado dessa língua “à criação de empregos e riqueza, beneficiando a economia de países falantes de língua

inglesa através de uma indústria mundial de *ELT* (ensino de língua inglesa³)” (2012, p. 7). Dessa forma, com as demandas do mercado, surge a necessidade de negociar significados na língua-alvo, e de utilizar essa língua em uma variedade de contextos pré-estabelecidos, priorizando-se alguns contextos em detrimento de outros.

Outro problema da abordagem comunicativa é a forma como o conhecimento é, ao invés de construído em conjunto, transmitido ao aluno. Assim como as demais abordagens tradicionais, a abordagem comunicativa utiliza-se da transmissão de estruturas pré-selecionadas ao aluno, criando-se situações “próximas da realidade”, mas sem que haja qualquer reflexão crítica ou integração da visão de mundo do aluno ao processo. Segundo Kumaradivelu, o principal problema das abordagens de ensino de línguas é a limitação do papel do professor a um condúite, que “passa adiante porções facilmente digeríveis de conhecimento pessoal e profissional” (2012, p. 8). Esse cenário leva à conseqüente hierarquia professor-aluno e à impossibilidade de construção colaborativa de conhecimento, uma vez que o professor é o detentor do saber e o transmite ao aluno de forma passiva e acrítica, esperando desse aluno a mesma passividade e acriticidade.

Com tudo isso, surge a necessidade de uma perspectiva que aborde o ensino de língua inglesa enquanto socialmente, culturalmente e historicamente situado, ou seja, sensível ao contexto (KUMARADIVELU, 2012). Essa perspectiva foi chamada de pós-método (KUMARADIVELU, 2003, 2006) e, como o próprio nome já diz, propõe o ensino de língua inglesa que ultrapassa o conceito de método, de forma a considerar o contexto local e os sujeitos envolvidos no processo, assim como suas peculiaridades.

De acordo com Pennycook (1989), o conceito de método reflete uma visão de mundo atrelada aos interesses da classe dominante, indicando que a estrutura *top-down* do método não considera a multiplicidade de aprendizes, suas necessidades e os variados contextos de ensino/aprendizagem nos quais estão inseridos. Kumaradivelu reitera essa perspectiva, alegando que tal concepção compreende os alunos como “uma clientela comum com objetivos comuns” (2012, p. 10). A condição pós-método é, dessa forma, um esforço de Kumaradivelu no sentido de ir além da concepção limitada de método, integrando ao ensino de línguas três princípios – a **particularidade** de aprendizes e contextos, a **praticidade** das aulas, ou aproximação entre teoria e prática, e a **possibilidade** de construção colaborativa do

³ Do inglês English Language Teaching.

saber através do questionamento e da reflexão crítica. Tais princípios são fundamentais para a compreensão da condição pós-método.

Dentre os três princípios postulados por Kumaradivelu (2012), o princípio da possibilidade encontra-se especialmente relacionado à epistemologia da pedagogia crítica, uma vez que ele representa uma ruptura com os programas de ensino que

(...) transmitem meramente um corpo (morto?) de conhecimento e conteúdo; ao invés disso, ele favorece aqueles que gera consciência sociopolítica entre todos os participantes de forma que eles possam formar e transformar sua identidade pessoal e social (KUMARADIVELU, 2012, p. 15)

É possível inferir, dessa forma, que a concepção de letramento crítico estaria intimamente ligada à condição pós-método, constituindo uma aplicação prática do princípio da possibilidade visando à transformação social tanto de professores quanto dos alunos. Assim, ao percebermos que os três princípios adotados por Kumaradivelu (2012) relacionam-se diretamente à formação de professores, fica evidente a necessidade de capacitação desses profissionais de forma a desafiar as estratégias de ensino convencionais e integrar à sua prática pedagógica elementos que vão muito além da língua em si ou do conteúdo presente no material didático. Uma vez que o professor compreende as implicações de seu verdadeiro papel em sala de aula, ele poderá utilizar-se das teorias advindas do letramento crítico para promover discussões que levem à autonomia, consciência política, histórica e social e participação cidadã de seus aprendizes. Conforme pontua Hawkins (2011), na perspectiva crítica, o professor passa a

[r]econhecer os ricos recursos que os alunos e as famílias possuem, o que esses alunos trazem para a escola e como o que eles trazem é ou não valorizado, reconhecido e construído no currículo, nas salas de aula e nos ambientes escolares, além de posicionar professores enquanto alunos e alunos e famílias enquanto *experts*, com os professores necessitando aprender com o que as famílias têm a oferecer. (p. 107)

Uma vez que foram esclarecidas questões concernentes à concepção de letramento crítico através da análise de termos concorrentes, passemos agora a uma contextualização acerca da trajetória do professor de língua inglesa e do papel do educador crítico no contexto educacional da atualidade.

2.2.2 – O educador e o professor crítico de LE

Nesta seção, serão apresentadas algumas questões importantes no que diz respeito ao papel do professor de língua inglesa no desenvolvimento da cidadania e formação crítica de seus alunos. Para tanto, começaremos com uma breve contextualização acerca do papel social e formador da língua estrangeira, em contraposição à condição do professor de língua inglesa no atual cenário escolar, em uma tentativa de definir o papel desse professor na formação ética e intelectual de seus aprendizes. Os princípios do letramento crítico, fundamentados anteriormente nesse capítulo, nortearão a concepção de “professor crítico de LE” aqui proposta.

Morrell ressalta a importância da língua durante toda a nossa aprendizagem, alegando que “somos construídos e nos construímos” através dela simultaneamente (2005, p. 312). Dado esse papel crucial da linguagem em nossas vidas, parece-nos coerente que os professores sejam considerados pelo autor “os participantes mais importantes em nossas mais importantes instituições” (MORRELL, 2005, p. 312), haja vista que é a partir deles que todos os demais profissionais emergem.

No que se refere à língua estrangeira, foi possível observar nas seções anteriores que, dentro da perspectiva crítica, essa língua é tida como muito mais que um instrumento para comunicação ou negociação de significados; ela é considerada um meio para construção de identidades política e socialmente situadas e conscientes, construção essa a ser possibilitada e mediada pelo professor de línguas. Segundo Okazaki,

[a] pedagogia crítica em ESL mantém que tanto o aprendizado quanto o ensino de línguas são processos políticos, e vê a língua não como simplesmente um meio de expressão ou comunicação mas como uma prática que constrói e é construída pelas formas com que aprendizes se compreendem, compreendem seu entorno, suas histórias e suas possibilidades para o futuro. (2005, p. 175)

Além da conscientização do aluno possibilitada pela pedagogia crítica, a perspectiva dialética da teoria crítica possibilita ao educador ver a escola não só enquanto espaço de transmissão de conhecimento, mas também como “um terreno cultural que promove o empoderamento dos alunos e a auto-transformação” (MCLAREN, 2003, p. 62). Nesse contexto, a língua propicia a

transformação social tanto dos alunos quanto dos professores, através da construção colaborativa do conhecimento.

No entanto, ainda que se reconheça a importância da língua na construção do indivíduo e do papel do docente na formação crítica de seus aprendizes, a realidade do professor de língua estrangeira muitas vezes não é condizente com a relevância de seu ofício. Tal realidade gera discursos negativos em torno da condição docente por parte dos próprios professores e um consequente distanciamento entre o professor e as práticas pedagógicas da atualidade. Para que se compreendam os obstáculos enfrentados pelo professor de língua inglesa, é importante uma breve contextualização desses obstáculos, fatores que contribuem significativamente para a reprodução de padrões em torno da condição docente.

Primeiramente, além de sofrer pressão por parte da instituição, dos pais dos alunos e da própria sociedade, que culpa o professor pelas deficiências do ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras (COX; ASSIS-PETERSON, 2008), os docentes lidam ainda com condições de trabalho extremamente insatisfatórias não só do ponto de vista financeiro, mas também em nível físico, mental e moral. Conforme ressalta Johnstone (2008), além de terem menos autonomia que outras profissões, uma vez que se encontram geralmente à mercê da instituição e dos alunos “clientes”, esses profissionais enfrentam dificuldades como a longa jornada de trabalho em sala de aula, o pouco tempo para preparação, a falta de fundos para materiais e equipamentos e o pouco tempo para leitura e reflexão, até porque devido aos baixos salários, muitos professores têm necessidade de dobrar seu turno de trabalho. Como consequência, o professor acaba dependendo de sua experiência prática para o dia a dia, e a relação professor-pesquisa acaba sendo praticamente inexistente.

Outro obstáculo para o professor de língua inglesa são as condições adversas de seu ambiente de trabalho. Segundo Zeichner (2011), além de o sistema educacional público não receber fundos suficientes para investimento nas instituições e no corpo docente, as atuais “políticas de responsabilização do professor” (p. 8) adotam uma abordagem punitiva para com as escolas e culpam professores e as próprias instituições escolares pelos problemas da sociedade. Além disso, conforme ressalta Teixeira (2007), tendo em vista a diversidade e as inúmeras vozes presentes em uma sala de aula, é natural que esse contexto seja marcado pela imprevisibilidade, para a qual o professor muitas vezes não está preparado. Segundo a autora, o docente, absorto na ideia de que a sala de aula é tradicionalmente um espaço onde ele é o centro das atenções, muitas vezes se frustra com as tensões e os conflitos gerados, entre outros

fatores, pelas desigualdades sociais e culturais dos sujeitos que compõem esse ambiente, o que acaba por torná-lo alvo da ‘desesperança profissional’ e, conseqüentemente, o produtor de um ensinar que demande o mínimo de esforço e comprometimento.

Um terceiro problema que contribui para a reprodução de discursos negativos em torno da condição do docente de língua inglesa e da perpetuação de práticas pedagógicas ineficazes é a priorização de um método ou abordagem pelo professor em detrimento de sua realidade. Por um lado, Richards e Rogers discutem que um dos problemas trazidos pelo método é que “[o] bom ensino é considerado aquele que usa corretamente o método, seus princípios e técnicas preestabelecidas” (2001, p. 247), o que faz com que o professor desconsidere o perfil de seus alunos e suas reais necessidades e limitações. Read (2003) salienta a importância de se entender o aluno como um indivíduo, dotado de múltiplas inteligências e diferentes processos de aprendizagem. Ao priorizar o método, muitas vezes imposto pelo próprio material didático, o professor não leva em conta o papel do aprendiz em seu processo de aprendizagem, assim como suas expectativas, necessidades, preferências e peculiaridades, o que leva ao distanciamento entre aluno e professor e, como consequência, a acomodação do corpo docente com uma situação de trabalho desfavorável.

Entretanto, apesar das dificuldades enfrentadas pelo professor de língua inglesa para promover um processo de ensino-aprendizagem relevante para ele e para os alunos, é possível observar também que suas escolhas e atitudes afetam diretamente os resultados de sua prática. Ao invés de priorizarem uma abordagem ineficaz ao seu contexto de atuação, a esses profissionais deve-se fazer a mesma pergunta levantada por Okazaki: “Quando um professor não está satisfeito com os métodos atuais sugeridos em SLA (aquisição de segunda língua), que opções alternativas estão disponíveis?” (2005, p. 176). O primeiro passo nesse sentido é o entendimento mais cuidadoso do professor acerca de sua sala de aula. Kumaradivelu (2003) afirma que “professores precisam ter uma compreensão holística do que acontece em sua sala de aula” a fim de compreender sua própria prática pedagógica. Segundo este mesmo autor, para que essa compreensão holística ocorra,

(...) eles (os professores) precisam tornar-se pensadores estratégicos assim como profissionais estratégicos. Como pensadores estratégicos, eles precisam refletir sobre necessidades, desejos, situações e processos de aprendizado e ensino específicos. Como profissionais estratégicos, eles precisam desenvolver o conhecimento e as habilidades necessárias para auto-observação, auto-análise e auto-avaliação de suas próprias ações. (KUMARADIVELU, 2003. p. 2)

Dessa forma, ao refletir sobre as reais necessidades dos alunos e do contexto de sua prática, torna-se essencial ao professor que a relação entre docentes e discentes seja mediada por algo “muito maior que os conteúdos dos campos científico-disciplinares”, algo que Teixeira (2007) define como “a memória cultural a ser transmitida e interrogada” de forma dinâmica, o que remete ao caráter de formação humana do processo de ensino/aprendizagem (p. 431). Apple (1990, *apud* MORRELL, 2005) nos lembra que não existe neutralidade na educação – todo o ensino é político. Se considerarmos a literatura apresentada sobre o letramento crítico, depreende-se que o papel do professor é crucial nesse processo, uma vez que ele viabiliza a construção da capacidade crítica de seus alunos, dando a eles condições de apreenderem “o conhecimento e as habilidades necessárias para seu empoderamento social, isto é, para viverem em uma sociedade em que eles tenham a oportunidade de governar e moldar a história ao invés de ser submetido às suas margens” (GIROUX, 1993, p. 367). Segundo Silva,

[n]essa perspectiva, o papel do(a) professor(a) não se resume a selecionar conteúdos e escolher técnicas para aplicá-los; ele também pode possibilitar que os aprendizes reflitam sobre seu papel na sociedade, como a linguagem está estruturada e a que interesses ela serve. (2004, p. 3)

Ainda que não haja verdade absoluta no que diz respeito a métodos e abordagens de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira, Okazaki (2005) reitera que a aprendizagem personalizada, localmente situada, sócio-histórica e política promovida pela educação crítica permite aos professores abordagens mais apropriadas a seus contextos específicos de atuação. Segundo Hawkins,

[e]nquanto a educação crítica certamente abarca e até implica em uma necessidade para o trabalho em justice social, ela veio a significar práticas de formação de professores que dão atenção explícita a assuntos de poder à medida em que eles se relacionam a raça, cultura e linguagem, e à necessidade de tornar tais assuntos visíveis na prática. (2011, p. 105)

No entanto, Hawkins (2011) alerta para o fato de as práticas acima mencionadas não serem suficientes para que se pense na transformação desse professor e de seus alunos em nível global e local, de forma a fomentar discursos que tragam maior entendimento acerca do conceito de educação e realização. De acordo com a autora,

[e]ducadores críticos podem trabalhar para alcançar compreensão explícita sobre raça, classe, (in)habilidade e daí em diante – marcadores de diferença – e seu impacto na equidade e realização educacional, geralmente resultando na inclusão e representação desses assuntos no currículo e em materiais, e como foco da formação de professores.(...) Esse trabalho precisa ser feito na sala de aula, mas também tornar as paredes das salas de aula permeáveis, uma vez que alunos, professores, administradores, famílias membros da comunidade e instituições colaborem para a mudança. (HAWKINS, 2011, p. 106)

Ao pensarmos nas várias esferas envolvidas dentro do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, como as propostas acima por Hawkins (2011), surge uma tensão natural decorrente das mudanças que se fazem necessárias em oposição ao sistema educacional brasileiro da atualidade. Canagarajah explica que “muitas das estruturas e práticas escolares do mundo moderno são construídas em cima de filosofias e tradições pedagógicas que podem ser derivadas da missão colonial de espalhar valores iluministas para propósitos civilizatórios” (1999, p. 12). Em um outro momento, Canagarajah utiliza o termo “política monolinguista da escola” (2004, p. 118) em contraposição à “política multiculturalista” que perpassa a vida do aluno, para demonstrar que, tanto histórica quanto culturalmente, a estrutura escolar acaba sendo parte de um círculo vicioso, no qual a ideologia dominante é absorvida pela escola, que a transmite aos alunos através do currículo, de forma a não tolerar comportamentos “que não sejam institucionalmente desejáveis” (CANAGARAJAH, 2004, p. 120). O resultado disso é um sistema educacional baseado em estruturas de poder e dominação, em que os alunos veem-se intimidados pela autoridade e pelo poder do professor, o que “impede os alunos de negociar identidades favoráveis” (CANAGARAJAH, 2004, p. 119). Diante desse quadro, é crucial que o professor conscientize os alunos acerca das ideologias por trás da estrutura escolar, a fim de oferecer a eles oportunidades para questionarem, criticarem e desafiarem a estrutura política, social e cultural vigente. Segundo Morrell,

[a]queles que acreditam em uma educação crítica em língua inglesa veem língua e letramento enquanto atos políticos, percebem que o letramento está ligado a relações de poder na sociedade, e reconhecem educadores como agentes políticos capazes de desenvolver habilidades que oportunizem transformação acadêmica e mudança social (2005, p. 3).

Ainda que Morrell aborde o ensino de língua inglesa enquanto língua materna, suas considerações vão ao encontro do contexto de ensino de língua inglesa enquanto língua adicional, uma vez que, segundo mencionado anteriormente no presente estudo, todo ensino é político (APPLE, 1990, *apud* MORRELL, 2005).

A tarefa do professor crítico de promover questionamentos e interpretações que levem ao empoderamento social e cultural de seus alunos, embora objetiva e bem delimitada à primeira vista, encontra muitos desafios. Essa é a conclusão a que chegamos ao analisarmos as crenças e discursos do próprio professor. Conforme nos alerta Kubota (2004), é comumente assumido que professores de inglês em EFL e ESL fazem apologia ao multiculturalismo, à diversidade, à “mente aberta” e a atitudes “anti-preconceito”, que fazem parte do que a autora denomina “multiculturalismo liberal” (p. 30). No entanto, segundo a autora, o discurso de muitos desses

profissionais apresenta limitações e falhas, especialmente se considerarmos sua incapacidade ao lidar com questões como a desigualdade e o preconceito em todas as esferas dentro de sala de aula.

Outro ponto que pode constituir uma dificuldade desses professores em mudar sua prática decorre de seu processo de formação. Como a formação de professores de línguas baseia-se em materiais e práticas que reproduzem a hegemonia dominante e não abarcam a práxis crítica, esses profissionais não são preparados para lidarem com as diferenças dentro da sala de aula ou mesmo para assumirem responsabilidade pela transformação social de seus alunos. Conforme pontua Hawkins,

(...) essa é uma das tensões encontradas na formação de professores para a justiça social quando professores estão focados em suas salas de aula e escolas conforme foram preparados, e necessitam (com medidas crescentes de ‘responsabilidade’) fazê-lo; eles podem ser resistentes a ter maiores responsabilidades, refigurando sua compreensão acerca de seus papéis e trabalhos e vendo a eles mesmos e a seu trabalho como ‘político’. (2011, p. 106)

Apesar das iminentes dificuldades, observa-se a importância de profissionais que estejam habilitados, de acordo com Zeichner, a

(...) ensinar de forma a contribuir para uma diminuição das desigualdades que permeiam os sistemas escolares ao redor do mundo entre crianças pobres e crianças de classes média ou alta, e das injustiças sociais que vão além dos sistemas escolares – acesso a moradia, alimentação, saúde, transporte, acesso a um trabalho relevante que paga um salário decente, e por aí em diante. (2011, p. 8)

Vejamos agora algumas aplicações práticas do letramento crítico ao contexto escolar.

2.2.3 – Aulas, temas e atividades de acordo com as teorias do LC

Esta seção busca apresentar exemplos e modelos de atividades elaboradas à luz do letramento crítico baseadas em trabalhos de pesquisadores da área, além de fundamentação teórica relevante para que se compreenda a necessidade do letramento crítico em atividades para o ensino de língua inglesa. Pretende-se, com tal panorama, nortear as reflexões para a elaboração das atividades a serem utilizadas na presente pesquisa.

Conforme pôde ser observado nas seções anteriores, o letramento lida primordialmente com práticas de leitura - de acordo com Freire, “lê-se a palavra para ler o mundo”. Dessa forma, ao falarmos de letramento crítico, é preciso que se entenda que as atividades desenvolvidas dentro dessa perspectiva devem abarcar a leitura e discussão acerca de diferentes textos para

que, através deles, seja possível oferecer aos alunos oportunidades de reflexão crítica e transformação de sua forma de ver o mundo ao redor e de interagir com sua realidade. Vejamos agora alguns exemplos de atividades elaboradas dentro dessa perspectiva.

Em seu trabalho sobre avaliação, Duboc (2007) sugere três modificações para atividades previamente elaboradas à luz da teoria crítica, utilizando-se de temas como refeições, família e celebridades para promover discussões que vão muito além do resultado estático e previsível das práticas tradicionais de aprendizado. Através da análise de imagens e textos aparentemente inofensivos, é possível propor estratégias que ultrapassem a compreensão neutra do texto e suscitem a reconstrução de significados e o posicionamento crítico-reflexivo por parte dos alunos em relação à realidade que os rodeia, constituindo-se essa a base do empoderamento discente.

Mattos (2012) também discorre sobre atividades criticamente embasadas elaboradas por professores da rede pública de Belo Horizonte para mostrar a viabilidade da implementação do letramento crítico no ensino de língua inglesa. Dois exemplos apresentados no trabalho da autora são as atividades dos professores Dora e Maurício. A professora Dora trabalhou com o *site* da Nokia para propor uma atividade baseada em celulares, cujo objetivo final era preparar os alunos para escrever uma carta de reclamação sobre um celular comprado no *site*, que apresentava defeito. Segundo reflexões da própria professora, as atividades de pré-leitura e a preparação para a carta criaram espaço para discussões sobre cidadania e possibilitaram aos alunos compreender como exercer sua cidadania através de uma carta de reclamação e utilizar esse conhecimento fora da sala de aula. Já a atividade do professor Maurício tinha como foco a dengue, problema comum na comunidade onde lecionava. Ele utilizou uma tirinha da turma da Mônica para discutir o problema com os alunos, que pesquisaram sobre a doença em casa e em seguida produziram pôsteres explicando as causas da dengue e mostrando formas de evitá-la. Os pôsteres foram afixados nos corredores da escola de forma a alertar a comunidade sobre o problema. É possível perceber que ambas as atividades buscam promover o exercício da cidadania por parte dos alunos, uma vez que alertam para situações que permeiam o universo deles e representam uma fonte de conhecimento prático a ser utilizado em seu dia a dia.

A fim de fundamentar as atividades acima descritas e propor um modelo para a elaboração das atividades a serem desenvolvidas no presente trabalho, faz-se necessária uma breve contextualização histórica e cultural de nosso momento atual, a fim de situar a importância do letramento crítico no ensino de língua inglesa.

O multiculturalismo, enfatizado pela globalização e apontado por Kalantzis e Cope (2006) e Kubota (2004), é talvez a premissa mais importante para a implementação da pedagogia crítica no contexto educacional da atualidade. As relações de dominação, as hegemonias de poder, a reprodução de privilégios e a opressão devem encontrar na sala de aula espaço para conscientização, luta, questionamento e transformação social, principalmente porque está mais do que claro que a diversidade cultural ultrapassa hoje barreiras históricas e ocupa um lugar significativo no cenário geopolítico de nossos dias. O que deve ficar claro, de acordo com Canagarajah, é que a globalização e o multiculturalismo *per se* não caracterizam-se enquanto elementos transformadores. Ao contrário, a globalização pode simplesmente “reproduzir os interesses do *status quo*” (2005, p. 8). Segundo o autor, ainda que a Internet tenha “democratizado as relações sociais” de forma a possibilitar a manifestação das culturas locais,

(...) nós temos que nos engajar criticamente com as condições pós-modernas para criar um espaço para o conhecimento local em termos de comunidades desempoderadas. Há trabalho para ser feito no sentido de desenvolver pedagogias transformadoras que conduziriam a relações mais igualitárias na sociedade e na educação. (CANAGARAJAH, 2005, p. 9)

Rashidi (2011) alerta para a necessidade de se combater a famosa “educação bancária”, também chamada metáfora da aquisição, um processo de transmissão de conhecimento em que a mente do aluno é um receptáculo vazio onde o professor, detentor do conhecimento, despeja o que sabe; o aluno passa então a ser detentor desse conhecimento, que é comparado a um bem material. Ele argumenta que o conhecimento tem função social, e que ao invés de constituir um processo passivo de aprendizagem com enriquecimento individual do aluno, a aprendizagem de uma língua estrangeira deve estar pautada na reflexão, na construção colaborativa do saber e em um senso de mudança e ganho conjunto. Segundo o autor, uma educação que aponta problemas demanda a inserção de questões que provoquem o pensamento em sala de aula. Jorge (2012B) reitera essa necessidade, e ressalta que, de acordo com as OCEM, os professores de inglês como língua estrangeira devem abordar o Letramento Crítico no planejamento de aulas, na preparação de materiais e em todas as suas escolhas metodológicas, por meio da exploração de temas relevantes como cidadania, diversidade, igualdade, justiça social e valores, entre outros.

Entretanto, ainda que se reconheça a necessidade de materiais didáticos criticamente embasados, pouco tem sido feito a respeito. Segundo Rashidi,

[e]nquanto materiais são geralmente considerados os recursos principais em programas de aprendizagem de línguas (RICHARDS, 2010), consideravelmente pouco tem sido feito no que diz respeito ao desenvolvimento de materiais à luz da pedagogia crítica e toda a área está praticamente sub-desenvolvida. (2011, p. 251)

Considerando as práticas pedagógicas imperantes em ELT, percebe-se claramente a “falsa inocência” apontada por Rashidi (2011) na elaboração de materiais didáticos, uma vez que o ensino da ‘língua do colonizador’ já constitui um tema polêmico *per se*. De acordo com o autor, o conteúdo dos materiais disponíveis para o ensino de inglês como língua estrangeira não condiz com a realidade social da qual a língua faz parte. Ele cita Brown (1990) e Rinvoluceri (1999) para mostrar que esses materiais são feitos tendo como alvo o “adulto ocidentalizado” e que os temas apresentados não abarcam “o lado obscuro da vida” (p. 252), tornando-se – talvez propositalmente – fontes de mecanização do conhecimento e discussões acríticas. Canagarajah (1999) reforça essa ideia, alegando que, em um contexto de ensino de língua inglesa em que os materiais, o currículo e as práticas pedagógicas são desenvolvidos por comunidades anglo-americanas, as diferenças locais entre culturas e realidades escolares não são contempladas, o que acaba tornando as atividades em sala de aula inapropriadas, irrelevantes e distantes dos alunos.

Se pensarmos que os materiais didáticos constituem em sua maioria a principal fonte de conteúdo no que concerne ao ensino de línguas, é possível concluir que eles devem estar de acordo com a ideologia disseminada pela prática pedagógica. Dessa forma, em se tratando da educação crítica, os materiais a serem utilizados em sala de aula devem ter como objetivo conscientizar o aprendiz acerca de seu contexto sociopolítico e instigá-lo a lutar contra o *status quo*, visando à transformação em nível local e global simultaneamente (NORTON; TOOHEY, 2004 *apud* RASHIDI, 2011).

Pensando em um modelo de material didático que contemple questões concernentes não só à realidade local dos alunos, como também à representação real do mundo que os rodeia, Rashidi (2011) utiliza-se da proposta de Richards (2001) para sugerir materiais mais condizentes com a perspectiva crítica. Richards (2001) aponta cinco fatores para a elaboração de materiais: fatores relacionados ao programa, ao conteúdo, à prática pedagógica (ou processo educacional), ao professor e aos alunos (RASHIDI, 2011). Alguns pesquisadores

adaptaram esses fatores de forma a delimitar o escopo de cada um. Tem-se, dessa forma, o seguinte desdobramento dos cinco fatores propostos por Richards (2001) em Rashidi (2011):

1. Fatores do programa

- a. *propósito*: relacionado ao objetivo geral do programa
- b. *objetivos*: relacionados aos resultados reais do programa

2. Fatores de conteúdo

- a. *definição do conteúdo*: relacionados à definição de temas usados nos materiais
- b. *fonte do conteúdo*: relacionados à fonte de seleção do conteúdo
- c. *disposição do conteúdo*: relacionados à sequência do conteúdo

3. Fatores pedagógicos

- a. *o processo da educação*: relacionados ao método de conhecimento e educação nos materiais
- b. *a estância da cultura de origem*: relacionados à posição de culturas locais em materiais de ELT

4. Fatores relacionados ao professor

- a. *o papel do professor*: relacionados ao papel que o material adota para o professor
- b. *expectativas do professor*: relacionados às supostas expectativas que o professor leva para a sala de aula ao utilizar os materiais

5. Fatores relacionados ao aprendiz

- a. *o papel do aluno*: relacionado ao papel que o material adota para o aluno
- b. *expectativas do aprendiz*: relacionados às supostas expectativas que o aluno leva para a sala ao utilizar os materiais⁴

É importante ressaltar que, a fim de delimitar o escopo das atividades desse trabalho e nortear o leitor, chamaremos de **atividades de letramento crítico** as atividades que, além de incorporarem os fatores propostos por Richards (2001 *apud* RASHIDI, 2011), incorporem os seguintes critérios para presença do letramento crítico:

I. “(...) uma filosofia ou abordagem para a educação que considera como a educação pode empoderar indivíduos com as ferramentas para entender e criticar o mundo, objetivando a promoção da justiça social” (JORGE, 2012B, p. 10).

II. “(...) professores passam a ver os alunos como indivíduos inteiros, (...) passam a reconhecer (...) o que os alunos trazem para as aulas e como o que os alunos trazem é e não é valorizado, reconhecido e abordado no currículo, na sala de aula e no ambiente escolar” (HAWKINS, 2011, p. 107).

⁴ Tradução livre.

III. “(...) O letramento crítico vai muito além do que é entendido como leitura crítica, que reflete mais “processos de pensamento lógico característicos do processo científico” (HARRIS; HODGES, 1995, p. 50). No letramento crítico, os leitores veem além da situação para examiná-la de forma mais complexa. Ler sob uma perspectiva crítica requer que os leitores analisem e avaliem textos (...), significativamente leiam e questionem sua origem e propósito, e **ajam** através da representação de perspectivas alternativas. O objetivo é que os leitores se tornem críticos textuais no cotidiano – para compreender fontes de informação de uma perspectiva crítica tão naturalmente como compreendem as perspectivas estéticas e eferentes” (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p. 23).

Além dos critérios acima descritos, as atividades criticamente embasadas compreendem ainda os Princípios do Letramento Crítico de Lewison, Flint e Van Sluys (2002 *apud* MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p.17-18), baseados em uma revisão bibliográfica de trinta anos de literatura produzida acerca do letramento crítico:

- Entendimento do texto para obtenção de diferentes perspectivas;
- Análise dos múltiplos pontos de vista em um texto, estejam eles explicitamente representados ou não;
- Foco em questões sociopolíticas, a fim de se pensarem as relações de poder entre indivíduos;
- Ação e promoção da justiça social, através da reflexão e de atitudes que fomentem mudanças nas desigualdades que permeiam nossa sociedade.

Todos os princípios, fatores e critérios mencionados acima foram considerados quando da elaboração das atividades propostas nesta pesquisa. Pareceu-me coerente relatar a elaboração das atividades dentro do processo de coleta de dados, uma vez que a observação das aulas e os questionários entregues aos alunos e à professora participante foram de fundamental importância na contextualização e adequação dessas atividades. Dessa forma, a próxima seção trata da metodologia adotada para o presente estudo, envolvendo o método utilizado, os instrumentos de coleta e o processo de coleta dos dados, ancorados na revisão teórica apresentada no presente capítulo.

CAPÍTULO 3

3 Metodologia da pesquisa e coleta de dados

Considerando o fato de que este trabalho destina-se a promover discussões e análises acerca da prática educacional crítica em sala de aula, a pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, uma vez que busco analisar e discutir os dados em uma perspectiva naturalista e interpretativista, que se relaciona “às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 195), pilares da pesquisa qualitativa.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa se apoia em três pilares centrais: o interpretativismo, ou a atribuição de significado à ação humana; a hermenêutica, ou a compreensão do todo para que se possa compreender as partes; e o construcionismo social, ou a construção de interpretações não isoladamente, “mas contra um pano de fundo de compreensões, de práticas, de linguagem, etc., que temos em comum” (p. 201). Partindo-se das “posturas epistemológicas” da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 193), é possível observar que essa pesquisa apresenta diferentes pontos de vista e múltiplas interpretações de um mesmo fenômeno, visando a uma maior compreensão do mesmo.

Conforme pontua Duff (2008), a pesquisa qualitativa faz uso de diferentes materiais e práticas interpretativas, de forma a obter uma maior compreensão do fenômeno em questão. De acordo com a autora, pesquisadores qualitativos trabalham no âmbito do indivíduo, da multiplicidade de olhares e do fenômeno em contexto; em outras palavras, esses pesquisadores buscam compreender o indivíduo pesquisado em um contexto natural (por exemplo um aluno em sua sala de aula), e fazem uso de uma vasta gama de práticas e métodos a fim de depreenderem uma visão mais substancial do fenômeno em questão a partir de múltiplos olhares acerca do mesmo evento - inclusive os olhares dos próprios indivíduos pesquisados.

Considerando as características da pesquisa qualitativa, juntamente com os objetivos deste trabalho e condições de sua produção, a escolha metodológica mais adequada para este estudo foi o estudo de caso que, de acordo com SCHRAMM (1971 apud NUNAN, 1995, p. 77), “tenta iluminar uma decisão ou conjunto de decisões: por que elas foram tomadas, como elas foram implementadas e com que resultado”. Mais especificamente, Cohen, Manion e Morrison (2000) pontuam que os estudos de caso podem estabelecer uma relação de causa e efeito entre os fatos, uma vez que observam tais efeitos em contextos reais e reconhecem que o contexto é um forte determinante tanto das causas quanto dos efeitos (p. 181). Esta pesquisa

propõe, por conseguinte, um estudo de caso, que conta com múltiplas fontes de coleta de dados, visando a uma maior compreensão do fenômeno em questão (DENZIN; LINCOLN, 2006; NUNAN, 1995).

Buscou-se, nesta pesquisa, abordar os princípios do estudo de caso estabelecidos por Hitchcock e Hughes (1995 *apud* COHEN, MANION, MORRISON, 2000, p.182), que são:

- a preocupação com uma descrição rica e vívida de eventos relacionados ao caso (notas de campo);
- uma narrativa cronológica dos eventos relevantes ao caso (notas de campo);
- uma mistura da descrição dos eventos com sua análise (análise e discussão dos dados);
- o foco em atores ou grupos de atores individuais, buscando compreender sua percepção dos eventos (participantes);
- o foco em eventos específicos que são relevantes ao caso (coleta de dados);
- o envolvimento integral do pesquisador no caso (coleta, análise e discussão dos dados);
- a tentativa de retratar a riqueza do caso na escrita da dissertação.

A seguir, encontram-se informações sobre os participantes da presente pesquisa.

3.1 Participantes

Pretendeu-se selecionar como participantes dessa pesquisa um professor de inglês de ensino médio na rede pública de ensino que estivesse ou tenha estado ligado a algum programa de educação continuada ou programas de pós-graduação, mestrado ou doutorado, e seus alunos, uma turma do ensino médio da rede pública de ensino de Belo Horizonte.

A preferência por esse perfil de professor deveu-se ao fato de partir-se do pressuposto de que ele já estivesse em contato com as OCEM e com o letramento crítico, dentre outras teorias sobre o ensino de línguas, e implementasse tais teorias em sua sala de aula.

Já a escolha pelo ensino médio foi pautada no conteúdo disposto nas OCEM, que clama por um processo de aprendizagem autônomo e socialmente transformador, buscando preparar os alunos para o exercício de sua cidadania.

Para conseguir professores e turmas que se enquadrassem nesse perfil, pedi ajuda à minha orientadora, professora Míriam Jorge, que é professora no curso de especialização da Faculdade de Letras da UFMG, e que há muitos anos está envolvida com projetos de educação continuada na universidade. Entrei em contato com três professoras indicadas por ela que atendiam ao perfil que eu estava procurando. Uma delas, que além de professora da rede pública, participou do EDUCONLE, um projeto de educação continuada para professores de inglês promovido na UFMG, e defendeu recentemente uma dissertação sobre o letramento crítico, manifestou prontamente o interesse em participar da pesquisa – por esse motivo, decidi trabalhar com ela. Uma das professoras contatadas estava lecionando exclusivamente para o ensino fundamental no momento do contato e a outra não chegou a responder ao meu contato.

3.1.1 A professora participante

Pedi à professora participante que respondesse a algumas questões de forma a traçar seu perfil, a fim de obter informações sobre sua experiência profissional, seu momento presente e sua percepção da turma, além de expectativas com relação à pesquisa. O nome da professora e da instituição onde ela leciona foram omitidos neste trabalho, a fim de preservar a privacidade da participante e, dessa forma, obter respostas mais concretas e significativas sobre sua realidade em sala de aula. As respostas dadas pela professora encontram-se no texto abaixo. Sobre sua experiência profissional, a professora diz o seguinte:

Meu nome é Ana, tenho 35 anos e sou professora há 17 anos. Durante esse tempo de profissão trabalhei como professora de inglês em cursos de idioma, pré-vestibulares, colégios particulares, aulas particulares e escolas públicas estaduais, sendo que nesta última estou desde quando iniciei na profissão. Também sou professora alfabetizadora nas séries iniciais da rede municipal de ensino há 10 anos. Sou formada em Letras e fiz três pós-graduações em Língua Inglesa, Alfabetização e Letramento e Educação Infantil e um mestrado em Linguística Aplicada.

Percebe-se a partir desse relato inicial que Ana apresenta uma vasta experiência tanto profissional quanto acadêmica, reforçada mais à frente pelo fato de a professora ter ainda realizado um curso de educação continuada no exterior. Com relação ao volume de trabalho, Ana menciona suas horas trabalhadas dentro e fora de sala de aula em duas instituições públicas distintas, além do número total de alunos:

Atualmente trabalho como professora de inglês para 8 turmas de 1º. ano do ensino médio na Escola Estadual ..., onde estou desde 2002 e como professora do 3º. ano do 1º. ciclo na Escola Municipal ..., onde estou desde 2008. Minha carga horária é completa, ou

seja, tenho 22hrs e 30m. de manhã, sendo 15 horas em sala de aula, e 20hr/aula a tarde, sendo 16 delas em sala. Tento aproveitar os horários vagos que tenho para organizar minhas aulas e corrigir avaliações, que são muitas. Tenho 28 alunos pela manhã e uns 300 à tarde.

Já com relação à escola observada, a professora posiciona-se de forma bastante positiva:

Tenho um carinho muito grande pela escola onde trabalho com o ensino médio. Devido ao tempo que trabalho lá, vi a escola sair de situações complicadas tanto em relação ao espaço físico quanto ao comportamento dos alunos. Hoje, a escola tem uma boa estrutura material e física, além de ter uma diretora que sempre esteve disposta a elevar o nome da escola – e conseguiu – inserindo-a em diversos projetos e parcerias educacionais. Nossos alunos, em geral, são respeitosos e as aulas acontecem em um ambiente tranquilo.

Percebe-se, dessa forma, que a professora tem uma relação harmoniosa tanto com a escola quanto com os alunos. Reforça-se também o trabalho da diretora no sentido de atribuir qualidade ao processo de ensino e aprendizagem na instituição. Sobre sua experiência enquanto professora de língua inglesa, Ana apresenta pontos positivos e negativos:

Minha experiência me fez ver alguns pontos positivos e negativos da profissão docente. Dentre os positivos destaco a oportunidade de conviver com outras pessoas, de participar de suas vidas e aprender com elas; o crescimento do status da língua inglesa graças às pesquisas em linguística aplicada, a introdução desta disciplina no Programa Nacional do Livro Didático e o investimento na formação dos professores. No caso desta última, destaco a oportunidade dada pela Capes junto com a Embaixada dos EUA e a comissão Fulbright que há três anos estão oferecendo bolsas de estudos para uma Certificação nos EUA para professores de Língua Inglesa atuantes em escolas públicas brasileiras. Eu participei desde programa em 2012 e foi umas das melhores oportunidades que tive.

Em relação aos pontos negativos aponto as mudanças no sistema de avaliação dos alunos. Tenho percebido que cada vez mais os alunos estão chegando ao ensino médio com menos hábito de estudar e uma grande defasagem de aprendizagem. As aprovações automáticas (embora os governantes insistam em dizer que não há, mas há sim!) e as milhares de oportunidade de recuperação, a maioria delas são falhas a meu ver, estão levando nossos alunos a não levar o ato de estudar a sério. Outro ponto negativo é a falta de investimento no plano de carreira e no salário do professor da rede estadual de MG e na rede municipal de BH. Cada vez mais, nós profissionais de educação estamos perdendo as vantagens e benefícios que foram conquistados ao longo de toda uma história de luta. No caso da rede estadual, a situação é pior, pois mesmo com a mudança recente em relação ao plano de carreira do professor, o salário continua muito defasado tanto em relação ao mercado quanto à exigência legal do piso salarial e, principalmente, à importância que a profissão docente exerce na sociedade.

Depreende-se da resposta da professora alguns problemas crônicos apontados na revisão da literatura no que diz respeito à condição docente e aos desafios que professores de língua estrangeira enfrentam em seu dia a dia, como questões relacionadas ao plano de carreira, baixos salários e aprovações automáticas em virtude da marginalização da disciplina nas

escolas. Além das informações da própria professora, achei importante acrescentar que Ana é casada e tinha acabado de retornar à escola após a licença-maternidade quando iniciamos as observações. Esses são, a meu ver, fatos importantes para a maior compreensão do leitor sobre a condição da professora no momento da pesquisa.

Em se tratando das aulas na sala de aula onde os dados foram coletados, Ana comenta o seguinte:

As aulas na turma observada são conduzidas em português. As atividades priorizadas são referentes à compreensão escrita. A opção por priorizar esta habilidade deve-se, principalmente, à preparação dos alunos para os testes de avaliação externos, ao número excessivo de alunos por turma, à heterogeneidade em relação ao nível de conhecimento dos alunos e ao próprio livro didático, que apresenta mais atividades deste tipo.

Além do que foi apontado acima, o foco das atividades na compreensão escrita pode levar ao desenvolvimento do letramento crítico nos alunos. O trabalho com os textos do livro didático durante as aulas de inglês me permite orientar os alunos a lerem tais textos e compreendê-los não apenas em relação ao contexto histórico e social em que foram produzidos, mas também mostrar aos alunos que os textos atendem a interesses específicos e, por isso, não são neutros. Minha expectativa ao conduzir o trabalho desta forma é fazer com que os alunos não aceitem passivamente o que está escrito e que eles questionem a perspectiva e as razões que levaram o autor a escrever seu texto.

A professora oferece também um breve panorama acerca do envolvimento dos alunos com a disciplina:

Durante as aulas, alguns alunos participam mais que os outros. Geralmente os mais participativos fazem ou já fizeram curso de inglês ou são aqueles que realmente gostam muito da língua inglesa. O maior envolvimento da turma ocorre durante a correção dos exercícios, durante alguma discussão em que eles têm que apresentar suas opiniões e durante a compreensão e discussões sobre o texto.

Finalmente, sobre a turma observada especificamente, Ana traça o seguinte perfil:

A turma observada é a D. É uma turma composta por 40 alunos, todos novatos na escola e com idade média de 15 anos. Pelo fato da escola ser de ensino médio, os alunos vêm de escolas diferentes e com níveis diferentes de conhecimento. Alguns já relataram saber inglês por fazer curso de inglês, mas a maioria apresenta pouco conhecimento acerca da língua. Apesar das dificuldades, tento incentivar a participação dos alunos e, geralmente, tenho uma resposta positiva deles.

A turma é receptiva, apresenta as atividades com pontualidade, demonstra interesse durante as aulas e ficou muito feliz quando eu disse que ela foi escolhida para participar de uma pesquisa de mestrado.

Considerando as percepções da professora sobre a turma observada, vejamos agora o perfil dos alunos baseado em resultados do primeiro questionário entregue à turma.

3.1.2 Os alunos

Os alunos da turma D foram também participantes da pesquisa, uma vez que os objetivos desse trabalho contemplavam a opinião desses alunos juntamente com as percepções da professora participante. Foi escolhida uma turma do primeiro ano do ensino médio devido ao fato de a professora participante somente lecionar para esse nível. A escolha pela turma D deu-se inicialmente pela minha disponibilidade de horários para a realização das observações, haja vista que, durante esse período, estava cursando uma disciplina na UFMG e trabalhando no curso de inglês instrumental da universidade como bolsista. A professora mencionou que essa era a turma mais atrasada em relação às outras tanto em relação ao conteúdo quanto ao desempenho dos alunos, devido ao fato de as duas aulas semanais da turma serem posteriores ao intervalo, o que contribuiu para a agitação e a dificuldade de concentração dos alunos. Achei oportuno de realizar a pesquisa com essa turma, por se tratar de um grupo com dificuldades em relação aos demais.

Utilizei um questionário, denominado **questionário inicial dos alunos**, para levantar dados acerca do perfil da turma, buscando conhecer os motivos que levaram cada aluno a estudar na escola, a relação deles e de seus familiares com a língua inglesa e as impressões desses alunos sobre as aulas de inglês da escola (achei importante saber sobre a relação dos pais com o idioma para tentar traçar de forma mais precisa o *background* dos alunos no que diz respeito à aprendizagem de inglês). Esse questionário foi entregue no início do período de coleta, conforme pontuado nas notas de campo dessa pesquisa. Partindo-se das respostas dos questionários iniciais, respondidos por 27 dos 40 alunos⁵ no início do período de coleta, foi possível obter o seguinte perfil da turma:

- Os alunos têm de 15 a 16 anos e são todos novatos na escola. Vêm de escolas diferentes porque, devido à localização e ao bom nome da escola, alguns estudam lá por questões de proximidade e outros pela referência;
- A maioria dos alunos já estuda inglês por um período de três a cinco anos – 4 alunos estudam há 3 anos, 8 alunos estudam há quatro anos e 5 alunos estudam há cinco anos –

⁵ Os demais alunos não entregaram o questionário ao final da aula por não terem terminado ou por alegarem que não tinham interesse em participar da pesquisa.

o que me levou a deduzir que esses alunos estudam inglês na escola desde o sexto ano do ensino fundamental. Oito alunos estudam inglês por um período de sete a doze anos;

- Todos afirmam ter contato com a língua inglesa regularmente na escola. A grande maioria também tem contato com a língua através de músicas (24 alunos), vídeos (22 alunos), filmes, *video games* e jogos de computador (18 alunos) e *sites* e programas da internet (18 alunos). Apenas três alunos estudam o idioma em cursos livres e quatro alunos têm contato com livros e revistas em inglês;

- A maioria dos familiares dos alunos tem muito pouco contato com a língua. As respostas abertas mostram que, nesse caso, familiares já fizeram cursos de inglês, mas pararam e não usam o idioma atualmente. Os três alunos que marcaram a opção “de vez em quando” alegaram que os irmãos estudam inglês na escola e às vezes se ajudam. Quatro alunos responderam que os familiares não têm contato nenhum com o idioma e outros quatro marcaram a opção “frequente”, alegando que têm familiares no exterior ou usando o inglês no trabalho;

- A maioria estabelece uma relação entre as atividades e os temas abordados em sala e sua vida fora da escola, principalmente no que diz respeito à forma como o idioma auxilia o lazer – compreender músicas, vídeos, jogos de vídeo game, filmes e *sites* – e como poderá auxiliar na vida profissional – melhores empregos e condições de trabalho. Seis alunos não acharam que o que é discutido em sala tem relação com sua vida fora da escola, três não souberam responder à pergunta, quatro relacionaram as aulas a questões do seu dia a dia e dois mencionaram identificação com os temas abordados;

- A maioria dos alunos também acha que as aulas de inglês poderiam contribuir para sua vida fora da escola no âmbito profissional – dezenove alunos – e em segundo lugar no âmbito pessoal (lazer) – onze alunos;

- A maioria dos familiares dos alunos acredita que estudar inglês é importante por razões profissionais – dezoito alunos – e dezessete alunos alegaram que, além da língua, as aulas de inglês podem ensinar questões acerca de outras culturas e costumes de outros países. Dezessete alunos também alegaram que o inglês está presente em seu cotidiano e vinte e três alunos concordaram que seria bom se eles tivessem um contato maior com o idioma.

Percebe-se, dessa forma, que os alunos vêm, em sua maioria, de famílias que têm pouco ou nenhum contato com a língua inglesa, mas que acreditam na importância dessa língua para a formação profissional de seus filhos, o que faz, a meu ver, com que eles de certa forma

reproduzam esse discurso e relacionem o inglês a fins profissionais em um primeiro momento, ainda que utilizem a língua para fins pessoais e que reconheçam a presença dessa língua em seu dia a dia. Em outras palavras, é possível compreender que o estudo do inglês encontra-se, para os alunos, atrelado a uma necessidade futura; como consequência, parece não haver para eles uma necessidade real de aprendizagem da língua. Tais questões serão problematizadas mais à frente, na análise e discussão dos dados obtidos a partir das observações.

3.1.3 A escola

Considerarei relevante pesquisar sobre a escola onde foram coletados os dados da pesquisa, a fim de compreender melhor a realidade da professora e dos alunos envolvidos no estudo. Inicialmente, descobri com a resposta da professora ao questionário inicial que a escola onde ela trabalha no turno da tarde – local onde foram realizadas as observações – passou por vários momentos até a consolidação de seu padrão físico, escolar e disciplinar. Segundo a professora, “hoje, a escola tem uma boa estrutura material e física, além de ter uma diretora que sempre esteve disposta a elevar o nome da escola – e conseguiu – inserindo-a em diversos projetos e parcerias educacionais. Nossos alunos, em geral, são respeitosos e as aulas acontecem em um ambiente tranquilo”.

Além das informações providas pela professora, busquei outros dados sobre a escola em *sites* de busca e no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Descobri que a escola conta com um *blog* em que há 163 membros inscritos. No *blog* podem-se encontrar as notas dos alunos, notícias e cursos oferecidos pela escola. Em uma das postagens, por exemplo, cursos de língua espanhola e libras foram oferecidos gratuitamente à comunidade escolar.

Com relação à infraestrutura da escola, foi possível obter as seguintes informações, baseadas no censo do Inep 2011:

- A escola conta com 144 funcionários e oferece alimentação e água potável aos alunos;
- A escola trabalha somente com o ensino médio – 1º a 3º anos do segundo grau, nos turnos da tarde e da noite;
- Em 2011, foram efetuadas 1898 matrículas na escola, das quais 872 no primeiro ano, 582 no segundo ano e 444 no terceiro ano;

- A escola conta com um laboratório de informática com 35 computadores para uso dos alunos e sete para uso administrativo, todos com Internet;
- A sala de multimeios é equipada com computador, projetor, *datashow*, aparelho de DVD, som e Internet e tem capacidade para 50 alunos;
- Além da biblioteca, a escola possui uma sala de professores com alimentação para os docentes, uma sala para a diretoria, uma cozinha, quadra de esportes e um auditório com capacidade para aproximadamente 200 pessoas, além de uma fonte no centro do pátio;
- Existe uma disciplinária na escola, Ângela, que cuida da portaria e monitora os alunos dentro do espaço escolar.

Esses dados mostram que a infraestrutura da escola possibilita a realização de um trabalho que pode oferecer oportunidades concretas de ensino e aprendizagem por parte de alunos e professores, o que é comprovado pela fala da professora participante previamente mencionada, em que ela reforça o compromisso da instituição com o trabalho desenvolvido.

A fim de obter mais dados sobre a escola, tentei contato com a diretora algumas vezes, mas não foi possível que ela me atendesse. Consegui um momento breve com o vice-diretor para me apresentar, explicar meu trabalho e solicitar a autorização da direção para a realização da pesquisa. Minha permanência na escola foi autorizada e desde então tentei novamente marcar um horário com a diretora a fim de obter mais informações sobre a escola, mas infelizmente não tive sucesso. Ainda que o contato com a diretora não tenha sido possível, a contextualização da escola acima descrita possibilita ao leitor uma maior compreensão do espaço onde ocorreram as observações.

Tendo sido contextualizados os participantes dessa pesquisa e seu ambiente de ensino-aprendizagem, passemos aos instrumentos de coleta de dados, cruciais para a fundamentação das análises desse estudo.

3.2 A coleta de dados

A fim de respeitar um período prévio para o estabelecimento das relações entre professor e alunos, como regras, combinados e até mesmo o entrosamento entre eles, a ideia inicial era que as observações fossem realizadas preferencialmente a partir do terceiro mês do ano letivo, haja vista que, após estabelecidas as rotinas comuns de sala de aula, uma nova etapa se iniciaria, com a apresentação de novos conteúdos. Como a professora selecionada estava em

licença-maternidade, ela retornou à escola em maio de 2013, e as observações tiveram início em junho de 2013.

Baumann e Duffy-Hesser (2002) argumentam que a pesquisa investigativa do professor pesquisador “envolve refletir sobre a prática do outro, questionar sobre ela, explorá-la, e então agir de forma a melhorá-la ou alterá-la” (p.2). Por esse motivo, a coleta foi realizada de forma colaborativa entre professor pesquisador e professor participante; em outras palavras, tanto o professor participante quanto o professor observador participaram desse processo, contribuindo com informações, análises e reflexões acerca dos eventos ocorridos dentro do período de observações, incluindo-se os dados coletados junto aos alunos. Pretendeu-se, inclusive, que todas as análises fossem apresentadas ao professor participante antes da conclusão deste trabalho, o que não foi possível devido à carga de trabalho da professora participante ao final do ano letivo. A importância de uma pesquisa desse tipo, segundo Baumann e Duffy-Hesser (2002), é a possibilidade de o pesquisador ter uma visãoêmica do processo de pesquisa, uma vez que participa efetivamente do contexto a ser investigado.

Inicialmente, esperou-se que essa coleta fosse realizada com base nos seguintes instrumentos:

- Observação de aulas, visando à produção de notas de campo;
- Notas de campo da pesquisadora durante o período de observações, para relatar aspectos concernentes às aulas observadas e, dessa forma, fundamentar e complementar os demais instrumentos de pesquisa. Além de oferecer um panorama mais completo da real situação em sala de aula quando da implementação das atividades propostas, as notas de campo apresentaram também relatos concernentes à elaboração dessas atividades;
- Questionários iniciais dos alunos, distribuídos no início do período de observações, visando à maior compreensão do perfil dos aprendizes, seu contato com a língua inglesa e seu acesso às diversas mídias de comunicação;
- Entrevista inicial com a professora, buscando obter informações sobre sua vida, sua carreira e suas expectativas com relação à sua profissão e à pesquisa a ser realizada em sua sala de aula;
- Questionários destinados a coletar as percepções e reações dos alunos às atividades propostas, distribuídos após a implementação de cada uma delas;

- Diário da professora participante, relatando suas percepções sobre as aulas durante o período de observações e suas impressões com relação à implementação das atividades de letramento crítico em sua sala de aula;
- Uma entrevista com a professora ao final do período de observações, visando a uma maior compreensão dos relatos presentes no diário e de suas impressões acerca do trabalho como um todo;
- Um grupo focal com os alunos ao final do período de observações, que buscará detectar as formas como o LC foi percebido por eles de uma maneira geral. Levar-se-á em consideração o seu grau de interesse e envolvimento nas atividades propostas, os pontos positivos levantados por eles, suas expectativas e sugestões.

A escolha de cada um dos instrumentos fundamentou-se teoricamente em literatura especializada. De acordo com McLure (2002), entrevistas, observações, diários e questionários constituem instrumentos eficientes porque fornecem informações precisas acerca do que se pretende pesquisar.

Contudo, dentre os instrumentos de pesquisa selecionados, o diário e a entrevista inicial com a professora participante não puderam ser utilizados devido à falta de tempo da professora. Dadas as circunstâncias, a entrevista inicial foi substituída por um questionário enviado por *marcações* à professora, e o diário foi substituído por três questionários contendo questões reflexivas sobre cada uma das atividades propostas.

Sendo assim, os instrumentos utilizados na pesquisa foram os seguintes:

- Observação de aulas;
- Notas de campo da professora pesquisadora (vide apêndice 6);
- Questionário inicial para os alunos (vide apêndice 1B);
- Questionário inicial para a professora (vide quadro 5);
- Questionários sobre as atividades para os alunos (um questionário para cada atividade - vide apêndices 7, 8 e 9);
- Questionários sobre as atividades para a professora participante (um questionário para cada atividade - vide apêndice 10);
- Entrevista final com a professora participante⁶.

⁶ A transcrição completa encontra-se no apêndice 11.

- Grupo focal com os alunos⁷;

Apresentarei agora cada um dos instrumentos utilizados na presente pesquisa separadamente.

3.2.1 A observação das aulas

A observação de aulas, segundo McLure (2002), é um processo intuitivo que permite ao pesquisador coletar informações sobre o comportamento e as ações dos participantes em seu ambiente natural, além de constituir instrumento essencial para a confecção de notas de campo. O lado intuitivo da observação, pontuado pelo autor, deve-se ao fato de que esse processo envolve a percepção do próprio pesquisador acerca do que está sendo observado. A vantagem desse instrumento, ainda segundo Mc Lure (2002), é o fato de o evento ser vivenciado em “primeira mão” (p. 6), de forma a captar aspectos que muitas vezes não são levados em consideração pelos participantes ou que não são compartilhados nas entrevistas. Outro ponto positivo concernente à observação é o maior conhecimento que o professor pesquisador passa a ter acerca da realidade do professor a ser observado, de forma a compreender sua relação com os alunos, com a instituição e com sua profissão. Durante o período de observações, foi possível identificar todos os pontos levantados McLure (2002), haja vista que a minha percepção acerca da sala de aula observada e da realidade dos participantes foi registrada sem interferências, o que, no caso da presente pesquisa, contribuiu significativamente para o trabalho de elaboração e escolha das atividades a serem implementadas em sala.

3.2.2 As notas de campo

As notas de campo, por sua vez, constituem relatos da observação de aulas pelo professor pesquisador. Elas são definidas por McLure (2002) como “observações diretas e escritas (diálogos, impressões ou sentimentos) sobre o que está acontecendo” em sala de aula. Ainda segundo o autor, essas notas, assim como os diários, contêm informações ricas e detalhadas que servem de base para o estudo a ser realizado. Bogdan e Binklen (2003) ressaltam a importância do detalhamento, da acurácia e da extensão no que se refere a notas de campo, uma vez que elas poderão complementar os demais métodos de pesquisa de forma significativa, contextualizando e enriquecendo os dados coletados. Outra vantagem das notas

⁷ A transcrição completa encontra-se no apêndice 12.

de campo, segundo Emerson, Fretz e Shaw (1995), é o fato de elas serem relatos que tornam um acontecimento atemporal e mais claro, haja vista que elas podem ser revisadas, estudadas e analisadas sempre que necessário.

Emerson, Fretz e Shaw (1995) alertam para o fato de as notas de campo não constituírem cópias passivas do ocorrido, mas sim “processos ativos de interpretação e produção de sentido” (s.p.) que retratam, ainda que de forma relativamente imparcial, a visão do pesquisador sobre o cenário observado, de forma a anotar ou descartar eventos de acordo com seu julgamento. Segundo esses autores,

(...) como inscrições, as notas de campo são produto de e refletem convenções para transformar eventos assistidos, pessoas e locais em palavras no papel. Em parte, essa transformação envolve processos inevitáveis de seleção: o pesquisador escreve sobre certas coisas e acaba necessariamente deixando outras de lado. (...) Essas apresentações refletem e incorporam sensibilidades, significados e entendimentos que o pesquisador reuniu por ter estado próximo e participado dos eventos descritos. (1995, s.p.)

Dessa forma, as notas de campo foram redigidas pensando-se em obter informações com a máxima relevância, buscando apresentar todo o panorama da sala de aula observada durante todo o período de observações. Essas notas foram essenciais para a compreensão do ambiente escolar, das dinâmicas entre a professora participante e seus alunos e a interação dos participantes da pesquisa durante as aulas observadas, incluindo o momento de implementação das atividades propostas.

3.2.3 As entrevistas

As entrevistas são uma fonte eficaz para obtenção de informações em uma pesquisa qualitativa, uma vez que o pesquisador adquire uma compreensão mais clara acerca do *background* e da experiência dos indivíduos entrevistados, o que auxilia na contextualização do objeto de estudo (SEIDMAN, 1998 *apud* McLURE, 2002). O modelo de entrevista a ser adotado tanto para os alunos quanto para os professores é denominado “entrevista aberta padrão” (TURNER, 2010, p. 755), e consiste em entrevistas semi-estruturadas, com um *set* de questões pré-definidas que permitem respostas abertas por parte dos participantes e uma adaptação do *script* com *follow-up questions* se desejável. Dessa forma, a estruturação das questões garante o foco da entrevista e, ao mesmo tempo, a possibilidade de respostas abertas e questões complementares dá à pesquisa um caráter mais informal e, como consequência,

permite ao pesquisador ter uma visão mais aprofundada e personalizada das opiniões dos participantes.

Considerando os padrões de entrevista propostos por McLure (2002), concluí que o tipo de entrevista mais adequado para a pesquisa com os alunos seria o **grupo focal**, prática em que um número reduzido de alunos participa de uma espécie de “conversa” guiada por tópicos; nesse momento, o pesquisador busca, entre outras coisas, encorajar a participação de todos e, conseqüentemente, diminuir o nível de ansiedade dos participantes para que eles possam contribuir efetivamente com a pesquisa.

O grupo a ser entrevistado seria inicialmente definido após uma divisão da sala em grupos de trabalho, seguida da escolha de um representante por grupo – esses representantes seriam, por conseguinte, os participantes do grupo focal, numa tentativa de ouvir as opiniões de todos. Contudo, ao abordar o assunto em sala de aula, a professora pediu a opinião dos alunos sobre a formação do grupo focal. Eles preferiram que voluntários – apontados por eles como os mais interessados na disciplina – compusessem o grupo, ao que consenti. Foram selecionados, dessa forma, oito voluntários para participar do grupo focal.

A entrevista com a professora participante também seguiu um padrão relativamente informal, haja vista que deveria envolver flexibilidade e uma relação de confiança do entrevistado para com o entrevistador, ao mesmo tempo em que seu caráter semi-estruturado definiria o foco das seções. As informações coletadas nas entrevistas foram úteis não só para mim, mas para a própria professora participante, uma vez que representaram uma oportunidade de reflexão acerca do trabalho dessa professora enquanto educadora.

O processo de elaboração das entrevistas utilizadas nesta pesquisa encontra-se no Processo de Coleta.

3.2.4 Os questionários

Os questionários são definidos por Gil (1999 apud Chaer, Diniz e Ribeiro, 2011) como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (p. 128). No que se refere

aos questionários, as principais vantagens apontadas por McLure (2002) são seu caráter anônimo, o que influencia positivamente a acuidade das respostas, e a possibilidade de aplicá-los em vários lugares e para vários participantes ao mesmo tempo. Enquanto as questões de múltipla escolha apresentam maior facilidade de avaliação das respostas, tanto McLure (2002) quanto Nunan (1995) pontuam que respostas a questões abertas refletem mais acuradamente o que o “respondente” quer dizer. Uma das desvantagens das questões de múltipla escolha apontada por McLure (2002) é a escolha de respostas socialmente aceitáveis em detrimento de respostas que expressem a real opinião dos participantes, fato que pode ser minimizado com o anonimato. Bradley (2007), por outro lado, menciona o tempo gasto e problemas de interpretação como desvantagens de questões abertas. Pode-se concluir, dessa forma, que questionários devem ser utilizados como complementação dos instrumentos de pesquisa, e não como fonte principal de informação, uma vez que as respostas neles contidas possibilitam erros de interpretação e podem conter informações inconsistentes.

Devido às vantagens mais evidentes das questões abertas, os questionários utilizados nesta pesquisa contaram com perguntas abertas em sua maioria, recorrendo-se a questões fechadas apenas quando era necessária a obtenção de respostas mais específicas.

3.2.5 Os instrumentos de coleta - contextualização

Partindo-se do pressuposto de que tenho como objetivo analisar o impacto de atividades embasadas no letramento crítico tanto do ponto de vista dos alunos quanto do professor observado, foi necessário que os instrumentos de coleta enfocassem essas atividades. Assim, enquanto os questionários iniciais reuniram informações sobre os tipos de atividades populares e impopulares entre os alunos, além de considerações sobre a rotina na sala de aula observada – o que serviu de base para a elaboração das atividades propostas –, os questionários sobre as atividades, a entrevista final com a professora participante e o grupo focal captaram as percepções da professora e dos alunos acerca de tais atividades. As notas de campo, por sua vez, abarcaram todo o processo, desde o primeiro contato com a professora participante até o último dia de observações.

Considerando questões como a disponibilidade do professor participante e o tempo reduzido para coleta de dados em virtude do contexto da pesquisa (outras atribuições do professor participante, conteúdos a serem ministrados, avaliações e demais questões institucionais) –, foi delimitado o período de dois meses para a observação das aulas, de forma que as atividades fossem elaboradas utilizando-se o conteúdo a ser ministrado e tomando-se por base o livro didático adotado pela instituição.

Os instrumentos de coleta, por sua vez, foram destinados tanto à professora quanto aos alunos com o objetivo de coletar dados com a maior acurácia possível, de forma a atribuir coerência aos resultados da pesquisa. Assim sendo, as notas de campo e os instrumentos destinados à professora participante, como o questionário inicial, os questionários sobre as atividades e a entrevista final, trouxeram informações extremamente relevantes sobre o perfil da professora e suas percepções sobre a turma observada e a condução das aulas, além de percepções sobre as atividades propostas; já os instrumentos destinados aos alunos, como o questionário inicial, os questionários sobre as atividades e o grupo focal, buscaram não só determinar o perfil desses alunos, mas também ouvir sua voz no que concerne às aulas de língua inglesa na escola e às atividades propostas.

A elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta serão abordadas na próxima seção.

3.3 O processo de coleta de dados

A presente seção aborda todo o processo de coleta dos dados, desde a fundamentação para a elaboração de alguns dos instrumentos até a implementação dos instrumentos de coleta e das atividades na sala de aula observada. Procurou-se dividir a seção de acordo com os instrumentos de coleta utilizados na pesquisa em ordem cronológica, a fim de facilitar a compreensão do leitor. Partindo-se do pressuposto de que as atividades constituíram ferramentas para a consolidação deste trabalho, sua elaboração e aplicação serão discutidas na presente seção, junto aos demais instrumentos de coleta.

As subseções que se seguem contêm fatos, impressões pessoais e algumas análises baseadas em teoria relevante à luz do letramento crítico e suas implicações, numa tentativa de retratar os momentos mais relevantes em todo o processo. Embora as atividades propostas não constituam instrumentos de coleta, achei pertinente descrevê-las nesta seção para que o leitor

possa acompanhar o processo que levou à sua elaboração, incluindo escolha do tema, tipos de atividades, objetivos linguísticos, vocabulário a ser trabalhado e relação tempo-conteúdo.

Passemos, então, ao processo que fundamentou os resultados desse estudo.

3.3.1 As notas de campo

A cronologia de eventos ocorridos desde o primeiro contato com a professora até a implementação das atividades está descrita nas notas de campo, que se encontram integralmente no apêndice 6 desta pesquisa. Minha preocupação inicial foi a de reunir nas notas de campo as instruções sugeridas por Whitmer [19--] ⁸, como buscar informações sobre o grupo a ser pesquisado anteriormente ao período de observações, anotar os fatos mais importantes de forma breve e imediatamente após o evento para preservar a riqueza de detalhes, informar minhas intenções à instituição, escrever os relatos mais extensos longe dos participantes de forma a evitar constrangimentos, seguir a cronologia dos eventos e refletir sobre as notas ao final do dia, de forma a complementá-las com interpretações ou outros detalhes. As notas de campo encontram-se integralmente nos apêndices⁹ desta pesquisa. Segue abaixo, no quadro 1, o resumo das notas de campo:

Quadro 1: Resumo das notas de campo

Data	Evento
15.04.2013	Primeiro contato com a professora participante via <i>e-mail</i>
30.04 a 08.05.2013	Tentativa de contato com a diretoria da escola para pedido de autorização das observações
16.05.2013	Primeiro contato da professora participante após seu reingresso na escola
20.05.2013	Solicitação do planejamento da professora para as aulas de junho e julho
24.05.2013	Solicitação do livro didático à professora participante
03.06.2013	Envio do planejamento ¹⁰ pela professora participante
06.06.2013	Aplicação do questionário piloto em outra turma 1º ano do EM
07.06 a 09.06.2013	Reformulação do questionário com base na análise dos resultados do questionário piloto
10.06.2013	Entrega do termo de consentimento para a pesquisa e primeiro contato com a turma a ser observada – Observação de aula 1
11.06.2013	Entrega do questionário-entrevista pela professora participante
13.06.2013	Coleta dos termos de consentimento e entrega dos questionários: primeira discussão crítica – Observação de aula 2
14.06.2013	Coleta dos questionários fora do horário de aula
18.06.2013	Contato com a diretora para entrevista sobre a escola
20.06.2013	Reaplicação dos questionários na turma observada

⁸ Texto sem data.

⁹ Apêndice 6, no CD anexo à pesquisa.

¹⁰ Anexos I, II e III.

21.06 a 25.06.2013	Elaboração das atividades a serem aplicadas pela professora participante
25.06.2013	Envio das atividades à professora participante + <i>feedback</i> da professora
01.07.2013	Observação cancelada – reunião no horário da aula
02.07 a 18.07.2013	Elaboração da versão final das atividades após <i>feedback</i> da professora participante
19.07.2013	<i>Feedback</i> das atividades pela professora participante – descarte do projeto proposto
23.07.2013	23/07/2013 – envio da nova versão das atividades à professora participante
29.07.2013	Resposta da professora participante: aplicação das atividades a partir da segunda aula
06.08.2013	<i>Feedback</i> das atividades propostas pela professora participante e envio dos questionários
08.08.2013	Aplicação da atividade 1
13.08.2013	Aplicação da atividade 2
19.08.2013	Aplicação da atividade 3
22.08.2013	Entrevista com a professora participante + grupo focal com os alunos – FIM DA COLETA
07.09.2013	Contato com a professora participante para estudar alternativas de ação diante das atividades propostas e solicitação dos questionários pendentes sobre a atividade 3 + resposta da professora participante
31.10.2013	Último contato com a professora participante

A partir das notas de campo, foi possível desenvolver uma narrativa cronológica dos eventos ocorridos desde o primeiro contato com a professora participante até as entrevistas finais. Foi possível perceber, por exemplo, que o processo teve duração aproximada de quatro meses, desde meu primeiro contato com a professora participante até meu último dia na escola, quando realizei a entrevista com a professora e o grupo focal com os alunos. Conforme descrito nas notas de campo, logo após nosso primeiro contato, Ana pediu que eu procurasse a diretoria da escola para solicitar a autorização para a pesquisa. No momento desse meu primeiro contato com a professora, ela estava em licença-maternidade, e retornaria às atividades em 13/05/2013. Resolvi entrar em contato com a diretoria da escola para me apresentar e viabilizar os passos seguintes. Após conseguir um horário com o vice-diretor – a diretora não estava disponível – obtive a autorização para iniciar o trabalho.

Pretendia observar mais aulas do que foi possível. No entanto, durante o processo, vários empecilhos inviabilizaram um número maior de observações. Além de questões institucionais – como paralisações, recessos e reuniões – e questões pessoais relacionadas à professora participante, que estava voltando da licença-maternidade no início das observações, um grande obstáculo foi o fato de o período de observações ter tido início em junho, pouco tempo após o retorno da professora à escola. Ela me informou que estava muito atrasada com a matéria, e em um planejamento enviado por ela e disponível nas notas de campo, é possível

observar que haveria uma série de provas e atividades avaliativas até o final do semestre. Ainda assim, como ela me explicou que o segundo semestre era ainda mais curto que o primeiro, decidimos prosseguir com as observações, a fim de termos tempo para a implementação das atividades de letramento crítico propostas neste trabalho.

As notas de campo foram um instrumento crucial para dar ordem ao processo de coleta de dados, além de constituir um documento que retrata a realidade da sala de aula pesquisada sob um ponto de vista relativamente imparcial – uma vez que, conforme pontuado anteriormente, as notas de campo passam pelo olhar do observador antes de serem registradas, o que impossibilita a imparcialidade total de qualquer tipo de observação. Segundo Mantzoukas,

[a] parcialidade é entendida como inseparável do pesquisador individual, haja vista que os fenômenos são sempre filtrados pela compreensão subjetiva do indivíduo conduzindo o estudo. Portanto, o pesquisador não consegue ter nem uma ‘visão com os olhos de Deus’ do fenômeno, nem ser uma ‘testemunha ocular’ objetiva’, mas pode somente ser uma ‘testemunha autorreferente’, sempre filtrando os fenômenos através de compreensões subjetivas (2005, p. 283).

Ainda assim, com as notas de campo foi possível localizar a dinâmica da sala de aula, o comportamento dos alunos, a postura da professora e o envolvimento tanto dos alunos quanto da professora em relação às atividades propostas. As notas de campo também possibilitaram a “humanização” da pesquisa, uma vez que elas forneceram um olhar mais individualizado da professora e da sala de aula observada, o que, a meu ver, não teria sido possível apenas com questionários e entrevistas. Ao ler essas anotações, o leitor poderá visualizar o ambiente observado de forma mais holística, e como resultado terá uma maior compreensão do processo de formulação dos questionários, das entrevistas e das atividades propostas, além da análise dos resultados.

As subseções seguintes tratam da formulação, da aplicação e de observações acerca dos questionários, das atividades e das entrevistas, partindo-se do meu registro escrito durante o período de observações na escola. Algumas dessas anotações foram retiradas das notas de campo¹¹ de forma a contextualizar o leitor.

¹¹ Anexo VI.

3.3.2 Os questionários para contextualização dos participantes da pesquisa

Os questionários foram utilizados em dois momentos da pesquisa. O primeiro questionário, por exemplo, contemplou uma breve compreensão do perfil dos alunos e de sua relação com a disciplina; já o questionário final buscou captar o possível efeito/impacto das atividades críticas na impressão dos alunos e da professora acerca das aulas de inglês. Buscou-se também conhecer a professora participante através de um questionário, uma vez que ela não teve disponibilidade para a primeira entrevista e preferiu responder às questões por escrito em horário de sua conveniência.

Considerando a elaboração dos questionários, McLure (2002) estabelece uma série de critérios: (1) Criar perguntas baseadas em curto prazo para preservar a acurácia das respostas. (2) Evitar o uso de negativas. (3) Sublinhar ou marcar em negrito as negativas quando não for possível evitá-las. (4) Fazer mais de uma pergunta para uma resposta. (5) Separar itens que requerem múltiplas respostas (HALADYNA, 1999; PATTEN, 1998; SALKIND, 1991; SCHOER, 1970 *apud* McLURE, 2002). O autor ainda ressalta que a utilização da escala Likert – níveis que vão de: “1. Concordo completamente” a “7. Discordo completamente”, por exemplo – é uma boa ferramenta, uma vez que “a utilização de declarações e a criação de situações hipotéticas aumenta a possibilidade de coletar os dados desejados” (ARHAR, HOLLY, & KASTEN, 2001; PATTEN, 1998 *apud* McLURE, 2002).

A elaboração dos questionários levou em conta os critérios acima descritos e as informações a serem investigadas. Além desses critérios, foram considerados os aspectos concernentes às questões abertas e fechadas de forma a obter informações consistentes nos questionários. Partindo-se das considerações anteriormente pontuadas por McLure (2002) e Nunan (1995) com relação à maior acurácia das questões abertas, em oposição à possível inconsistência das opções fechadas, proveniente da preferência do respondente por respostas socialmente aceitáveis, foram utilizadas, em sua maioria, questões abertas nos questionários, optando-se por questões fechadas somente quando era necessário obter respostas específicas. Assim, o primeiro questionário destinado aos alunos, por exemplo, contou com mais questões abertas para obter uma maior compreensão acerca das opiniões dos respondentes. Já as questões fechadas buscaram obter respostas específicas, mas geralmente elas foram seguidas de uma justificativa aberta com o objetivo de fundamentar as opções escolhidas pelos alunos. A

versão final dos questionários entregues aos alunos encontra-se no apêndice IB desta pesquisa¹².

Dessa forma, após identificar as informações que esperava obter com esse primeiro questionário destinado aos alunos – tempo e formas de contato dos alunos com o idioma, relação da família com a língua inglesa, as opiniões dos alunos sobre a disciplina, sobre as aulas e sobre a possibilidade de essas aulas relacionarem-se com o dia a dia desses alunos, ensinando além do conteúdo programático – elaborei questões que pudessem me mostrar essas informações da forma mais clara possível.

A primeira versão dos questionários, que foram pilotados em outra turma com o objetivo de detectar possíveis falhas, apresentaram o formato apresentado na figura 1, a seguir:

QUESTIONÁRIO INICIAL DOS ALUNOS					
<p>Caro aluno, por gentileza responda às perguntas abaixo com seriedade e atenção. Você não será identificado para que possa ter a liberdade de dar sua opinião sincera em relação à língua inglesa e às suas aulas de inglês na escola. Quero muito saber o que você pensa e conto com sua ajuda! Vamos lá?</p> <p>Responda às questões abaixo:</p> <p>1. Há quanto tempo você estuda inglês? Estudo inglês há _____ anos.</p> <p>2. Como você tem contato com o inglês? Tenho contato com a língua inglesa através de</p> <p><input type="checkbox"/> minhas aulas na escola. <input type="checkbox"/> aulas em outro local (internet, curso livre, etc). <input type="checkbox"/> músicas. <input type="checkbox"/> vídeos. <input type="checkbox"/> vídeo games e jogos de computador. <input type="checkbox"/> livros e revistas. <input type="checkbox"/> sites e programas da internet <input type="checkbox"/> outro (especifique): _____</p> <p>3. Qual o contato da sua família com a língua inglesa? O contato de meus familiares (mãe, pai, irmãos, tios, primos) com o inglês é</p> <p><input type="checkbox"/> nenhum. <input type="checkbox"/> muito pouco. <input type="checkbox"/> de vez em quando. <input type="checkbox"/> frequente.</p> <p>Explique a resposta dada acima.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>4. Por que você estuda inglês? Você pode responder mais de uma coisa. Eu estudo inglês porque</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>5. O que você acha da língua inglesa? Na minha opinião, a língua inglesa é</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>6. Escreva no espaço entre parênteses um número para expressar sua opinião com relação às afirmações abaixo. Os números são:</p> <p>1. Concordo totalmente. 2. Concordo quase totalmente. 3. Concordo em parte (depende). 4. Discordo. 5. Discordo totalmente.</p>	<p>a) (.....) Para minha família, aprender inglês é importante. Por quê?</p> <p>_____</p> <p>b) (.....) O inglês é útil para mim, hoje, em atividades fora da escola. Por quê?</p> <p>_____</p> <p>c) (.....) As aulas de inglês podem ensinar mais do que só a língua. Por quê?</p> <p>_____</p> <p>d) (.....) O inglês será útil no meu futuro, mas não agora. Por quê?</p> <p>_____</p> <p>e) (.....) Seria bom se eu tivesse mais contato com o inglês. Por quê?</p> <p>_____</p> <p>7. Nas aulas de inglês na escola, do que você gosta e do que não gosta?</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">GOSTO DE</th> <th style="width: 50%;">NAO GOSTO DE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>8. O que sua aula de inglês tem e deve continuar tendo? O que sua aula não tem e você acha que deveria ter para ela ser ainda melhor?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>9. Você acha que o conjunto de atividades, textos, materiais e assuntos explorados nas suas aulas de inglês têm a ver com sua vida fora da escola? Se sim, como? Dê exemplos.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">OBRIGADA!</p>	GOSTO DE	NAO GOSTO DE		
GOSTO DE	NAO GOSTO DE				

Figura 1: Questionário inicial alunos – versão piloto

Destaco em cinza, no quadro 2, questões que foram alteradas a partir da pilotagem do questionário, conforme explicarei a seguir:

¹² Os apêndices e anexos desta pesquisa encontram-se no CD anexo ao trabalho.

Quadro 2: Questões a serem alteradas questionário piloto alunos

QUESTÕES	OBJETIVO
1. Há quanto tempo você estuda inglês?	Detectar o tempo de contato dos alunos com o idioma – resposta direta.
2. Como você tem contato com o inglês? Tenho contato com a língua inglesa através de...	Identificar as formas de contato dos alunos com o idioma em seu dia a dia – as opções ajudam o aluno a localizar melhor as respostas, e a opção “outro” possibilita que ele apresente uma resposta diferente.
3. Qual o contato da sua família com a língua inglesa? O contato de meus familiares (mãe, pai, irmãos, tios, primos) com o inglês é	Contextualizar o ambiente familiar dos alunos, de forma a verificar a importância dada pela família ao idioma. As opções possibilitam ao aluno situarem-se com relação às respostas esperadas, e a parte aberta dá a ele oportunidades de justificar sua escolha.
4. Por que você estuda inglês? Você pode responder mais de uma coisa. Eu estudo inglês porque...	Verificar o motivo pelo qual os alunos estudam a disciplina – obrigação, lazer, interesse – de forma a observar a relação dos alunos com a disciplina. Questão aberta para que os alunos deem sua opinião de forma mais livre e sincera.
5. O que você acha da língua inglesa? Na minha opinião, a língua inglesa é...	Identificar a opinião dos alunos sobre a disciplina e também reiterar a relação deles com a disciplina. Questão aberta para coletar respostas mais condizentes com o sentimento dos alunos em relação à língua inglesa.
6. Escreva no espaço entre parênteses um número para expressar sua opinião com relação às afirmações abaixo.	Questão para reforçar a contextualização do ambiente familiar dos alunos, a relação deles com a disciplina e a opinião desses alunos acerca da importância do idioma e de suas aulas para sua vida fora de sala de aula. As opções seguem um dos critérios propostos por McLure (2002) a fim de coletar informações mais precisas dos alunos.
7. Nas aulas de inglês na escola, do que você gosta e do que não gosta?	Coletar informações sobre as atividades mais populares e impopulares entre os alunos, de forma a compreender os tipos de atividades que motivam os alunos. Questão aberta para evitar tornar as respostas possivelmente tendenciosas.
8. O que sua aula de inglês tem e deve continuar tendo? O que sua aula não tem e você acha que deveria ter para ela ser ainda melhor?	Reforçar a questão anterior e obter mais respostas sobre a forma como os alunos percebem suas aulas de inglês e as atividades desenvolvidas em sala, além de reiterar informações sobre as atividades mais bem aceitas pelos alunos.
9. Você acha que o conjunto de atividades, textos, materiais e assuntos explorados nas suas aulas de inglês têm a ver com sua vida fora da escola? Se sim, como? Dê exemplos.	Observar as opiniões dos alunos sobre a relação entre as aulas de inglês e seu dia a dia e possivelmente coletar informações acerca da importância do idioma e das aulas desses alunos para sua vida fora de sala de aula. Questão aberta para obter respostas que descrevessem acuradamente as opiniões dos respondentes.

O questionário foi entregue ao 1º ano A no dia 06/06/2013. Trinta e seis alunos entregaram o questionário preenchido. A partir da análise desse questionário, foi possível detectar nas questões em cinza as falhas elencadas no quadro 3, a seguir:

Quadro 3: *Feedback* questionário piloto alunos

<p>QUESTÃO 2: Alguns alunos me questionaram acerca do número de opções, e a maioria que preencheu o campo “outro” colocou a opção “filmes” (dos quatro alunos que preencheram “outro”, três escreveram “filmes”, sendo que um deles escreveu “séries e filmes”. Outro aluno escreveu “sites de times”).</p>
<p>QUESTÃO 3: As respostas mostraram que eles não entenderam muito bem a diferença entre as opções.</p> <p>Ex.: Um aluno que marcou a opção “Nenhum contato” escreveu na justificativa: “Meu irmão conhece um pouco”. Outro aluno marcou a opção “Muito pouco” e escreveu: “Contato na escola e músicas”. Houve também respostas vagas como “Quando é preciso utilizar a língua, ela é utilizada”.</p>
<p>QUESTÃO 5: Excluir a questão. As respostas foram em sua maioria vagas e curtas. Colocar a questão 9 no lugar da 5, já que ela busca uma resposta mais específica e relevante para os resultados da pesquisa. Como ela ficou no final, muitos alunos apenas responderam “não” por ser essa a última questão.</p>
<p>QUESTÃO 6: Colocar somente 3 opções: concordo, depende e discordo. As demais opções pareceram irrelevantes e confundiram a maioria dos alunos, e isso ficou visível nas explicações dadas por eles. Exemplos:</p> <p>a) <i>Para minha família, aprender inglês é importante.</i> Um aluno marcou 2 (concordo quase totalmente) e respondeu “Eles não ligam muito para inglês”.</p> <p>b) <i>O inglês é útil para mim hoje em atividades fora da escola.</i> Um aluno marcou 2 e respondeu “Porque temos que saber o básico de inglês para nos comunicarmos com outras pessoas”.</p> <p>c) <i>As aulas de inglês podem ensinar mais do que só a língua.</i> Um aluno marcou 3 (concordo em parte) e respondeu “Porque ficaria mais interessante”. Outro aluno marcou 3 e respondeu: “No futuro terei chances de conseguir bons empregos”.</p>
<p>QUESTÃO 7: Pelas respostas, não foi possível compreender a opinião dos alunos sobre os tipos de atividades que eles gostam e desgostam, objetivo central da questão. Por exemplo, alguns alunos responderam que gostam de “participação, conhecer novos significados, escutar a pronúncia, o jeito que a professora explica” e que não gostam de “bagunça, não compreender e falta de dinamismo”.</p>
<p>QUESTÃO 8: Alguns alunos não compreenderam que a questão 7 estava relacionada à questão 8 ou deram respostas confusas e vagas como “tudo”, “nada” e “coisas aleatórias, mais participação e debates sobre a língua”. Não consegui obter as respostas que estava procurando com a questão.</p>
<p>QUESTÃO 9: Passar essa questão para o meio do questionário. Onze alunos responderam somente “não” e sete alunos não responderam, provavelmente por falta de tempo ou por ser a última pergunta do questionário. Verificar se no meio ela rende mais respostas diferentes. Adicionar a ela outra questão – por si só ela não induz o aluno a falar sobre a possível importância da língua inglesa para sua vida fora da sala de aula.</p>

Considerando os resultados da pilotagem da primeira versão do questionário inicial, destinados aos alunos do 1º ano A, foram propostas as seguintes modificações, apresentadas no quadro 4:

Quadro 4: Modificações propostas questionário inicial alunos

<p>QUESTÃO 2: Acrescentar a opção <i>filmes</i> e explicitar na base da questão que o aluno pode escolher mais de uma opção.</p>
<p>QUESTÃO 3: Acrescentar informações para que os alunos entendam o que eu quero dizer com cada opção.</p> <p>() Nenhum. <i>Ninguém tem ou já teve contato com o idioma.</i></p> <p>() Muito pouco. <i>Alguém da família estuda ou estudou a língua, se interessa pelo idioma.</i></p> <p>() De vez em quando. <i>Alguém da sua família usa o inglês ocasionalmente por conviver com algum estrangeiro, morar em um país estrangeiro ou utilizar alguma mídia que demande o uso do idioma.</i></p> <p>() Frequente. <i>Alguém estuda a língua semanalmente dentro ou fora da escola ou usa o inglês em seu dia a dia.</i></p>
<p>QUESTÃO 5: Excluída – trocar pela questão 9: <i>Você acha que o conjunto de atividades textos, materiais e assuntos explorados nas suas aulas de inglês CONTRIBUEM OU PODEM CONTRIBUIR com sua vida fora da escola – por exemplo, apresentando temas que têm a ver com seu dia a dia, discussões sobre sua vida, sua casa, sua cidade, seu país? Se sim, como? Dê exemplos.</i> Acrescentar uma questão sobre a possível contribuição das aulas de inglês para a vida do aluno. As questões 4, 9 e a nova questão trarão respostas mais consistentes sobre a opinião dos alunos acerca da disciplina e das aulas.</p>
<p>QUESTÃO 6: Nova questão: <i>como você acha que as aulas de inglês poderiam contribuir para sua vida fora da escola?</i> Como eles acabaram de falar sobre a contribuição das aulas de inglês para a vida deles, estarão mais aptos a compreenderem e responderem a essa pergunta. Ela também refere-se mais especificamente à importância da língua inglesa para a vida do aluno.</p>
<p>QUESTÃO 7: Antiga questão 6 – manter somente 3 opções: <i>Concordo, depende e discordo.</i></p>
<p>QUESTÃO 8: Antiga questão 7 – acrescentar as opções de atividades e mudar a base:</p> <p><i>Considerando suas aulas de inglês da escola, marque G para as atividades que você gosta e NG para as que você não gosta.</i></p> <p>() <i>atividades escritas</i></p> <p>() <i>atividades de fala</i></p> <p>() <i>atividades de escuta</i></p> <p>() <i>atividades de leitura</i></p> <p>() <i>atividades envolvendo minha cultura</i></p> <p>() <i>atividades sobre culturas diferentes</i></p> <p>() <i>atividades do meu livro</i></p> <p>() <i>atividades de tradução</i></p> <p>() <i>ditados</i></p>

- () *avaliações*
- () *projetos escritos*
- () *apresentações*
- () *competições e jogos*
- () *músicas e vídeos*

QUESTÃO 9: Antiga questão 8 – reformular para *Considerando as atividades acima...* – para que as respostas fiquem coerentes e para que o aluno se oriente.

No dia 13/06, a versão final dos primeiros questionários foi aplicada na sala de aula observada. Como presenciei uma discussão muito interessante sobre choques culturais, não quis interferir e deixei para entregar os questionários ao final da aula. Percebendo que não haveria tempo suficiente para os alunos completarem o questionário, pedi a eles que o preenchessem em casa e o trouxessem na sexta-feira, quando eu passaria na escola para recolhê-los. Dos 40 alunos da sala, apenas 10 entregaram os questionários. Dessa forma, em 20/06 reapliquei os questionários durante o horário da aula. Vinte e seis alunos responderam – nem todos os alunos estavam presentes devido à realização de uma manifestação pública em Belo Horizonte, que causou problemas no acesso à escola e levou alguns alunos às ruas para participarem dos protestos.

O questionário a ser respondido por Ana, por sua vez, também buscou traçar um perfil dessa profissional, em uma tentativa de descobrir informações sobre sua experiência enquanto docente, sua percepção do letramento crítico e suas opiniões com relação à sala de aula a ser observada e à pesquisa.

O questionário destinado à professora foi elaborado de forma semelhante ao dos alunos – inicialmente delimito o escopo das informações que buscava obter sobre Ana, suas experiências, impressões e expectativas, e em seguida pensei em perguntas cujas respostas pudessem prover tais informações. A diferença entre o processo de formulação do questionário da professora e do questionário entregue aos alunos foi o fato de, inicialmente, o questionário da professora ter sido pensado como uma entrevista a ser respondida por Ana, com o objetivo de obter informações sobre o *background* e a experiência da professora. Por esse motivo, todas as questões seguiram o modelo semiestruturado de entrevistas, proposto por TURNER (2010), que, conforme mencionado no método dessa pesquisa, conta com um

set de questões pré-definidas que permitem respostas abertas – e, conseqüentemente, mais personalizadas – por parte dos respondentes, o que permite ao pesquisador manter o foco da entrevista ao mesmo tempo em que obtém uma visão mais aprofundada das opiniões dos participantes.

Abaixo, no quadro 5, encontra-se o *rationale* para a elaboração desse questionário:

Quadro 5: *Rationale* questionário inicial professora participante

QUESTÕES	OBJETIVO
<p>1. Escreva uma apresentação sua, com informações acadêmicas, profissionais e pessoais que sejam relevantes para a compreensão do leitor sobre você enquanto professora. Algumas perguntas para auxiliar essa contextualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há quanto tempo você é professora? - Quais são os pontos positivos e negativos da profissão? - Como você avalia a sua experiência nesta escola especificamente? - Como você administra seu tempo com as aulas e funções pessoais? 	<p>Obter um perfil da professora participante que incluisse informações acadêmicas, profissionais e pessoais, de forma a contextualizá-la enquanto participante da pesquisa. As <i>follow-up questions</i> seguiram o modelo proposto por Turner (2010), possibilitando respostas mais subjetivas por parte da professora e, ao mesmo tempo, mantendo o foco da questão.</p>
<p>2. Descreva a situação das aulas nesta sala - pontos positivos e negativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As aulas são conduzidas em inglês ou em português? - Os alunos participam das aulas? - Que tipo de atividades/habilidades você prioriza? Por quê? - Em que momento eles mais se envolvem? - O que você entende por letramento crítico? - De que forma você acha que atividades críticas podem contribuir ou não para o envolvimento dos alunos com a disciplina e com sua formação? - Quais as suas expectativas com relação a esse trabalho? 	<p>Verificar informações relevantes sobre a condução das aulas nesta sala de aula, de forma a detectar o idioma em que as aulas são conduzidas, a participação dos alunos, as habilidades ou atividades priorizadas, os momentos de envolvimento dos alunos e a concepção da professora sobre o letramento crítico, assim como as perspectivas da professora sobre a incorporação dessas teorias à sua prática pedagógica.</p>
<p>3. Descreva a turma a ser observada, com informações sobre o perfil geral da turma e algumas particularidades que achar importantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual o <i>background</i> desses alunos? De onde vêm? Você sabe alguma coisa sobre eles ou suas famílias? - Qual o nível de inglês dos alunos no seu 	<p>Identificar as informações da professora sobre a turma escolhida para participar da pesquisa, de forma a contextualizar o perfil desses participantes. Além de informações sobre o <i>background</i> social e familiar dos participantes, as informações que se busca obter nesta questão abarcam o nível de proficiência desses alunos de acordo com a percepção da professora, a relação deles com a língua inglesa e seu nível de envolvimento durante</p>

entendimento - Qual a relação dos alunos com o idioma? - Qual o envolvimento deles com as aulas de inglês em geral?	as aulas de inglês.
---	---------------------

Foi entregue, dessa forma, o seguinte questionário à professora, conforme apresentado no quadro 6:

Quadro 6: Questionário inicial professora participante

<p>QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA:</p> <p>Cara professora,</p> <p>Por favor, escreva sobre você e a turma a ser observada. Inclua:</p> <p>1. Uma apresentação sua, com informações acadêmicas, profissionais e pessoais que sejam relevantes para a compreensão do leitor sobre você enquanto professora. Algumas perguntas para auxiliar essa contextualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há quanto tempo você é professora? - Quais são os pontos positivos e negativos da profissão? - Como você avalia a sua experiência na escola especificamente? - Como você administra seu tempo com as aulas e funções pessoais? <p>2. Situação das aulas no 1º D - pontos positivos e negativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As aulas são conduzidas em inglês ou em português? - Os alunos participam das aulas? - Que tipo de atividades/habilidades você prioriza? Por quê? - Em que momento eles mais se envolvem? - O que você entende por letramento crítico? - De que forma você acha que atividades críticas podem contribuir ou não para o envolvimento dos alunos com a disciplina e com sua formação? - Quais as suas expectativas com relação a esse trabalho? <p>3. Uma apresentação da turma, com informações sobre o perfil geral do grupo e algumas particularidades que achar importantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual o <i>background</i> desses alunos? De onde vêm? Você sabe alguma coisa sobre eles ou suas famílias?
--

- Qual o nível de inglês dos alunos no seu entendimento?
- Qual a relação dos alunos com o idioma?
- Qual o envolvimento deles com as aulas de inglês em geral?

Percebe-se, dessa forma, três momentos no questionário de Ana, que buscaram compreender o seu perfil pessoal, profissional e acadêmico, além de uma contextualização de sua prática pedagógica e um perfil geral da turma. Achei coerente elaborar perguntas de natureza geral sobre a turma a ser observada devido ao fato de a professora conhecê-los há apenas um mês (vale lembrar que esse está sendo o primeiro ano dos alunos na escola, e a professora voltou de licença-maternidade em meados de maio, sendo que esse questionário foi preenchido por ela em junho). Esperei obter informações mais aprofundadas sobre a turma nos questionários distribuídos aos alunos e nas minhas notas de campo, mas achei importante capturar a opinião da professora sobre o 1º ano D para complementar meus dados sobre a turma.

De posse das informações obtidas com os questionários dos alunos e da professora participante, comparei os resultados com as minhas notas de campo, a fim de fundamentar as atividades a serem elaboradas e implementadas na sala de aula observada. Vejamos a seguir o processo de elaboração dessas atividades.

3.3.3 As atividades

Em consonância com os objetivos estabelecidos no presente estudo, foram elaboradas três atividades de letramento crítico embasadas na fundamentação teórica desta pesquisa. Para tanto, o questionário inicial destinado aos alunos contou com questões que buscaram especificamente compreender a relação desses alunos com as atividades exploradas em sala de aula, a fim de identificar as atividades mais populares e impopulares na opinião da turma. Com base nessas informações, foram propostas atividades que pudessem agregar, ao mesmo tempo, as preferências dos alunos e os temas trabalhados no livro didático, dentro da perspectiva do LC.

Vejamos agora os momentos dentro do processo de elaboração das atividades.

3.3.3.1 Os questionários dos alunos

O questionário inicial foi um instrumento que constou de dois momentos. Na primeira parte (questões 1 a 7) buscou-se obter um perfil da turma observada e a relação dos alunos com a

língua inglesa; já a segunda parte (questões 8 e 9) foi destinada a levantar dados sobre a percepção desses alunos acerca das atividades típicas de suas aulas de inglês.

Os resultados apontados pelos questionários no que concerne à percepção dos alunos sobre as atividades presentes em suas aulas de inglês encontram-se dispostos a seguir:

- As atividades mais impopulares entre os alunos são, nesta ordem: apresentações (15 marcações contra); projetos escritos (12 marcações contra); ditados e avaliações (10 marcações contra) e competições e jogos (8 marcações contra).
- As atividades mais populares entre os alunos são, nesta ordem: músicas e vídeos (25 marcações a favor); atividades de leitura, tradução e culturas diferentes (23 marcações a favor) e atividades envolvendo a própria cultura (21 marcações).
- As sugestões de atividades dadas pelos alunos são: músicas e vídeos (7 marcações), competições (6 marcações), mais atividades de leitura e escuta (6 marcações), além de filmes (1), teatro (1), atividades práticas (1), visitas de falantes nativos (1), atividades de *speaking* (3), prova oral (1) e atividades envolvendo outras culturas (2). Quatro alunos responderam que as aulas não devem ter mais nada para serem melhores – que já são perfeitas como são.

Com base nesses resultados, é possível observar que atividades envolvendo tradução e a leitura de textos que tratem da própria cultura e de culturas diferentes são bastante apreciadas pelos alunos. Já as atividades avaliativas, como apresentações, projetos escritos, avaliações e ditados, não são apreciadas pelos alunos; isso pode dever-se ao fato de eles associarem tais atividades a resultados valorizados pela escola, como aproveitamento, média e pontuação para aprovação. As atividades avaliativas representam, dessa forma, não uma oportunidade de crescimento e engajamento dos alunos com a escola e a disciplina, mas uma ferramenta seletiva e excludente, que significa para o aluno uma obrigação passível de punição. Conforme pontua Luckesi,

[a]valiar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação. (1999, p. 5)

A professora participante também apontou falhas no sistema de avaliação em resposta ao questionário inicial:

Em relação aos pontos negativos (da profissão), aponto as mudanças no sistema de avaliação dos alunos. Tenho percebido que cada vez mais os alunos estão chegando ao ensino médio com menos hábito de estudar e uma grande defasagem de aprendizagem. As aprovações automáticas (embora os governantes insistam em dizer que não há, mas há sim!) e as milhares de oportunidades de recuperação, a maioria delas são falhas a meu ver, estão levando nossos alunos a não levar o ato de estudar a sério” (questionário da professora participante, p.1).

Tais palavras sugerem que a falta de compreensão de grande parte das instituições públicas brasileiras no que diz respeito ao papel das avaliações faz com que elas percam seu caráter formador e passem a ser vistas como medida punitiva. Em sua tese sobre avaliação escolar, Dalben (1998) conclui que os professores não compreendem como avaliar o processo individual de aprendizagem dos estudantes. Esse processo, segundo a autora, seria fundamental para um ensino sem reprovação, pois as oportunidades de aprendizagem seriam criadas de maneira individualizada, propiciando a aprendizagem de todos. Dalben (1998) ressalta ainda que “(...) mudar a avaliação significa mudar o tipo de relação predominante dos sujeitos com a cultura escolar, e conseqüentemente, mudar-se a própria cultura da escola” (p. 241). Compreende-se, dessa forma, que uma mudança na avaliação escolar acarretaria uma série de transformações na cultura da escola, para as quais grande parte das instituições escolares não se encontram preparadas.

Além da questão das avaliações, outra questão levantada nos questionários refere-se às atividades orais. Ainda que elas tenham sido mencionadas por poucos alunos, o desejo por tais atividades foi manifestado, seja por meio de avaliações, visitas de estrangeiros, apresentações teatrais ou atividades práticas de forma geral, o que sugere o entendimento de alguns deles acerca da necessidade de se falar uma língua para aprendê-la (CRISTÓFARO, 2012).

Passemos agora aos princípios utilizados para a elaboração das atividades propostas nesta pesquisa.

3.3.3.2 Princípios para elaboração das atividades de LC

Conforme considerações feitas no início desta seção, busquei elaborar atividades que, além de compreender os resultados dos questionários iniciais dos alunos, estivessem de acordo com os fatores propostos por Richards (2001 apud Rashidi, 2011), os critérios para presença do LC baseados em uma compilação de autores e, finalmente, os princípios do LC de Lewison, Flint e VanSluys (2002 apud McLaughlin; DeVoogd, 2004), conforme consta na seção 3.3.3¹³. As três atividades propostas nesta pesquisa foram elaboradas à luz dos fatores, critérios e princípios acima dispostos.

É importante ressaltar que, na presente pesquisa, o conceito de **atividade** não se restringe à ideia de “qualquer ação ou trabalho específico”, conforme proposto por Ferreira (1988, p. 70), uma vez que esse conceito compreende ações ou trabalhos desenvolvidos pelos alunos em uma sala de aula realizados sem vontade ou interesse do aluno, de forma passiva. As atividades aqui propostas foram pensadas levando-se em consideração a agência e o envolvimento dos aprendizes. Por esse motivo, buscou-se sua vinculação à realidade dos alunos, além do estabelecimento de objetivos específicos. As atividades baseiam-se também na proposta da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, que ele define como

(...) a distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97 apud OLIVEIRA, 1997, p. 60).

Entende-se por essa proposta que as atividades consideram que o aprendizado é um processo ativo de apropriação e estabelecimento de relações com um saber novo, em que o professor age como um mediador e não como um detentor do saber. Baseado no conceito proposto, as atividades apresentadas nesta pesquisa abarcaram um conjunto de ações que têm por finalidade promover a autonomia e o senso crítico dos alunos, apresentando temas pertinentes à sua realidade e objetivos linguísticos, lexicais e discursivos pré-definidos.

¹³ As Atividades.

O conteúdo das atividades foi baseado no livro didático adotado pela instituição, respeitando-se o cronograma estabelecido pela professora participante. As unidades trabalhadas no livro didático durante o período de observações constam nos anexos desta pesquisa¹⁴.

A fim de verificar se as atividades eram coerentes com os princípios teóricos que norteiam esta pesquisa, elaborei um *checklist* à luz de princípios estabelecidos por estudiosos da área e apresentados na seção 2.2.3¹⁵ da presente pesquisa. As atividades foram elaboradas observando-se sua inclusão em cada um dos critérios constantes do *checklist*, de forma a fundamentar cada uma delas.

Segue abaixo a descrição das três atividades desenvolvidas nesse estudo de acordo com os princípios para elaboração de atividades embasadas pelo LC, observados nos quadros 7, 8 e 9.

ATIVIDADE 1

CONTEXTUALIZAÇÃO: Atividade desenvolvida sob a luz dos protestos ocorridos no Brasil nos meses de junho e julho de 2013. A atividade baseou-se na análise de charges sobre os protestos pelos alunos a partir do uso do *Present Continuous*, de forma a trabalhar aspectos linguísticos dentro de um tema que envolve diretamente os alunos. O gênero textual utilizado e o aspecto linguístico trabalhado constituem uma revisão da última unidade (unit 3) trabalhada pelos alunos.

Quadro 7: Princípios LC Atividade 1

PRINCÍPIOS PARA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES EMBASADAS PELO LC	TRAÇOS DE INCLUSÃO DO PRINCÍPIO NA ATIVIDADE1
1. Fatores para elaboração de materiais dentro da perspectiva crítica (RICHARDS, 2001 apud RASHIDI, 2011)	
Fatores do programa a. <i>propósito</i> : relacionado ao objetivo geral do programa b. <i>objetivos</i> : relacionados aos resultados reais/objetivos específicos do programa	a. O programa previa o uso do <i>Present Continuous</i> (PC) e a introdução ao gênero <i>quadrinhos</i> ao final da segunda etapa do ano letivo, e a atividade promoveu uma revisão do PC juntamente com uma comparação entre charges e quadrinhos. b. A atividade está em concordância com o conjunto de objetivos específicos do programa, principalmente no que concerne às estratégias de

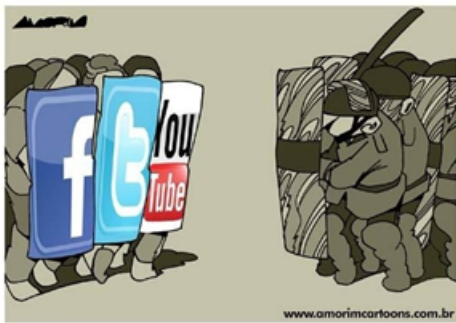
¹⁴ Anexos V e VI.

¹⁵ Aulas, temas e atividades de acordo com as teorias do LC.

	leitura a serem trabalhadas, como ativação do conhecimento prévio, análise de informações verbais e nãoverbais e discussão acerca da intenção do autor dos textos.
Fatores de conteúdo a. <i>definição do conteúdo</i> : relacionados à definição de temas usados nos materiais b. <i>fonte do conteúdo</i> : relacionados à fonte de seleção do conteúdo c. <i>disposição do conteúdo</i> : relacionados à sequência do conteúdo	a. A atividade trabalhou em concordância com o livro didático (LD), que trabalhava o tema <i>Peace activists</i> . b. Estabeleceu-se um link entre a unidade anterior, que trabalhava com quadrinhos e com o <i>Present Continuous</i> , e o início da unidade sobre <i>Peace activists</i> . c. Ainda que a atividade represente uma revisão do conteúdo dado anteriormente, ela não está sequenciada dentro do LD.
Fatores pedagógicos a. <i>o processo da educação</i> : relacionados ao método de conhecimento e educação nos materiais b. <i>a estância da cultura de origem</i> : relacionados à posição de culturas locais em materiais de ELT	a. A atividade envolveu as mesmas estratégias de leitura trabalhadas pela professora em outras atividades. b. As charges escolhidas abarcavam problemas localmente situados – os protestos no Brasil em junho e julho de 2013.
Fatores relacionados ao professor a. <i>o papel do professor</i> : relacionados ao papel que o material adota para o professor b. <i>expectativas do professor</i> : relacionados às supostas expectativas que o professor leva para a sala de aula ao utilizar os materiais	a. A atividade foi revisada pela professora participante e foi ministrada pela própria professora, de forma a não alterar aspectos relacionados à sua didática e à dinâmica em sala de aula. b. A atividade foi proposta à professora e aceita por estar em conformidade com os objetivos estabelecidos no plano de curso, dentre eles “desenvolver a consciência crítica sobre a língua inglesa no aluno”.
Fatores relacionados ao aprendiz a. <i>o papel do aluno</i> : relacionado ao papel que o material adota para o aluno b. <i>expectativas do aprendiz</i> : relacionados às supostas expectativas que o aluno leva para a sala ao utilizar os materiais	a. A atividade foi pensada levando-se em consideração a interação do aluno com o material, de forma a instigar sua participação. b. O tema “protestos no Brasil” foi escolhido em virtude das inúmeras ausências dos alunos à aula em um dia que coincidiu com uma manifestação na cidade. Na aula seguinte, os alunos confirmaram que haviam se ausentado para participar dos protestos.
2. Critérios para presença do LC (compilação de autores)	
I. “(...) uma filosofia ou abordagem para a educação que considera como a educação pode empoderar indivíduos com as ferramentas para entender e criticar o mundo,	As charges sobre os protestos no Brasil tiveram como objetivo fomentar uma discussão sobre questões políticas e sociais das quais os alunos fazem parte enquanto cidadãos, além de

objetivando a promoção da justiça social” (JORGE, 2012B, p. 10).	possibilitar uma problematização sobre a legitimidade das manifestações.
II. “(...) professores passam a ver os alunos como indivíduos em sua totalidade, (...) passam a reconhecer (...) o que os alunos trazem para as aulas e como o que os alunos trazem é e não é valorizado, reconhecido e abordado no currículo, na sala de aula e no ambiente escolar” (HAWKINS, 2011, p. 107).	Com essa atividade, buscou-se a contribuição dos alunos para a discussão do tema, através da valorização de suas experiências e opiniões. Primou-se pela construção colaborativa do conhecimento, de forma que cada relato individual enriquecesse o discurso coletivo.
III. “(...) no letramento crítico, os leitores veem além da situação para examiná-la de forma mais complexa”. Ler sob uma perspectiva crítica requer que os leitores analisem e avaliem textos (...), significativamente leiam e questionem sua origem e propósito, e ajam através da representação de perspectivas alternativas”(McLaughlin; DeVoogd, 2004, p. 23).	Os dizeres em inglês na atividade foram acompanhados de imagens para facilitar a compreensão dos leitores, além de possibilitar a eles uma leitura do texto (tanto imagético quanto escrito) que fosse além da leitura literal ou superficial do texto. Através da identificação do propósito dos textos, os alunos questionam a estrutura vigente e conseqüentemente agem em prol de uma estrutura política, econômica e social mais justa e igualitária. Com relação à ação, ela é indiretamente proposta pelas discussões levantadas. Uma ação concreta não pôde ser idealizada devido à falta de tempo da professora participante.
3. Princípios do Letramento Crítico de Lewison, Flint e Van Sluys (2002 apud MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p.17-18)	
Entendimento do texto para obtenção de diferentes perspectivas	A utilização das charges busca obter diferentes leituras e pontos de vista sobre as mesmas representações por parte dos alunos.
Análise dos múltiplos pontos de vista em um texto, estando eles explicitamente representados ou não	O acesso de todos os alunos ao conjunto de charges possibilita que cada grupo faça uma leitura diferente de cada charge, e as discussões criam oportunidades para que os alunos sejam expostos a diferentes pontos de vista.
Foco em questões sociopolíticas, a fim de se pensarem as relações de poder entre indivíduos	O tema das charges, protestos no Brasil, foi utilizado com esse propósito.
Ação e promoção da justiça social através da reflexão e de atitudes que fomentem mudanças nas desigualdades que permeiam nossa sociedade	Se pensarmos a ação através da reflexão, essa atividade fomenta discussões – e possivelmente atitudes – acerca dos atuais problemas de nosso país, considerando questões como distribuição de renda, corrupção e a necessidade de oportunidades iguais para todos.

Encontra-se, abaixo, na figura 2, a primeira página da atividade 1:

ACTIVITY 1: Charges sobre o protesto	
Students: _____	Date: _____
OBJETIVOS DA AULA	
<ul style="list-style-type: none"> • TEMA: posicionar os alunos acerca dos protestos no Brasil; • GÊNERO: introduzir o gênero <i>charges</i>, fazendo uma ponte com os quadrinhos, tema do segundo bimestre; • LINGÜÍSTICO: revisar o Present Progressive, tema do segundo bimestre. 	
Warm-up:	
How do you say <i>charge</i> in English? _____	
What are cartoons for? (what are they used for?)	
What's the difference between cartoons and comics?	
Look at the cartoon below:	
	
* Do you recognize the symbols in the picture? What do they represent?	

* What is happening in the picture? What is the cartoon criticizing?	

Figura 2: Atividade 1, página 1¹⁶

ATIVIDADE 2

CONTEXTUALIZAÇÃO: Atividade baseada na unidade 6 do livro didático, intitulada *Peace Activists*. Apresentação de alguns ativistas e organizações pacifistas conhecidas, seguida de um texto biográfico sobre a vida de Ghandi. Questões discursivas sobre o texto e questões a serem respondidas em inglês sobre as opiniões dos alunos acerca das diferentes formas de protesto existentes, de forma a estabelecer relações entre manifestações provenientes de diferentes culturas e de sua própria cultura. Buscou-se com a atividade trabalhar o gênero biografia, chamando a atenção dos alunos para o *Past Simple*, de forma a verificar a compreensão textual desses alunos sobre a vida de Ghandi e as reflexões críticas

¹⁶ A atividade completa encontra-se no apêndice 3.

de cada grupo acerca das diferentes formas de protesto.

Quadro 8: Princípios LC Atividade 2

PRINCÍPIOS PARA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES EMBASADAS PELO LC	TRAÇOS DE INCLUSÃO DO PRINCÍPIO NA ATIVIDADE2
<p>1. Fatores para elaboração de materiais dentro da perspectiva crítica (RICHARDS, 2001 apud RASHIDI, 2011)</p>	
<p>Fatores do programa a. <i>propósito</i>: relacionado ao objetivo geral do programa b. <i>objetivos</i>: relacionados aos resultados reais do programa</p>	<p>a. A atividade está em conformidade com o conjunto de objetivos gerais propostos no plano de curso, principalmente no que diz respeito a estimular o desenvolvimento da capacidade crítica e da autonomia dos alunos.</p> <p>b. A atividade busca desenvolver a capacidade crítica dos alunos em um gênero narrativo (biografia) e atrelar as descobertas e os questionamentos provenientes dessa leitura a temas contemporâneos pertinentes ao universo desses alunos.</p>
<p>Fatores de conteúdo a. <i>definição do conteúdo</i>: relacionados à definição de temas usados nos materiais b. <i>fonte do conteúdo</i>: relacionados à fonte de seleção do conteúdo c. <i>disposição do conteúdo</i>: relacionados à sequência do conteúdo</p>	<p>a. A atividade está em conformidade com os objetivos linguísticos e lexicais do programa – trabalhar o <i>Past Simple</i> e discutir sobre ativistas e tipos de protesto</p> <p>b. A atividade está embasada na unidade do LD utilizado pela professora participante.</p> <p>c. A atividade apresenta a mesma sequência proposta pela unidade trabalhada no livro didático utilizado com a turma.</p>
<p>Fatores pedagógicos a. <i>o processo da educação</i>: relacionados ao método de conhecimento e educação nos materiais b. <i>a estância da cultura de origem</i>: relacionados à posição de culturas locais em materiais de ELT</p>	<p>a. A atividade busca respeitar os acordos e as dinâmicas em sala de aula, e por esse motivo será ministrada pela própria professora participante da maneira que ela julgar mais adequada.</p> <p>b. A atividade trabalha com personalidades universais dentro de um tema localmente situado no presente momento vivido pelos alunos – os protestos no Brasil.</p>
<p>Fatores relacionados ao professor a. <i>o papel do professor</i>: relacionados ao papel que o material adota para o professor b. <i>expectativas do professor</i>: relacionados às supostas expectativas que o professor leva para a sala de aula ao utilizar os materiais</p>	<p>a. A atividade oferece ao professor novas perspectivas para aliar o conteúdo disponível no LD à realidade de seus alunos.</p> <p>b. A atividade vai ao encontro das expectativas propostas pela professora participante dentro do conjunto de objetivos gerais estabelecidos para o ano letivo, principalmente no que diz respeito a fomentar questionamentos e reflexões críticas dos alunos, ouvir sua voz e estimular,</p>

	simultaneamente, o desenvolvimento do letramento desses alunos.
<p>Fatores relacionados ao aprendiz</p> <p>a. <i>o papel do aluno</i>: relacionado ao papel que o material adota para o aluno</p> <p>b. <i>expectativas do aprendiz</i>: relacionados às supostas expectativas que o aluno leva para a sala ao utilizar os materiais</p>	<p>a. A atividade busca oferecer aos alunos oportunidades para o desenvolvimento de sua capacidade de leitura e escrita em língua inglesa, além de mediar reflexões sobre a relação entre um texto que aparentemente não condiz com sua realidade e temas atuais pertinentes à sociedade em que vive.</p> <p>b. A atividade tem como objetivo estimular o aluno a aprender a língua inglesa através do acesso a diferentes culturas e do estabelecimento de relações entre culturas diversas e a sua própria cultura.</p>
<p>2. Critérios para presença do LC (compilação de autores)</p>	
<p>I. “(...) uma filosofia ou abordagem para a educação que considera como a educação pode empoderar indivíduos com as ferramentas para entender e criticar o mundo, objetivando a promoção da justiça social” (JORGE, 2012B, p. 10).</p>	<p>A atividade utiliza-se do exemplo apresentado pelo LD – a biografia de Ghandi – para trabalhar com os alunos a importância dos protestos em prol de objetivos comuns. Dessa forma, através do acesso a diferentes culturas, os alunos podem estabelecer uma correlação com sua própria realidade e compreender, por exemplo, o papel das manifestações pacíficas na realização de objetivos comuns à coletividade, que afetam inclusive a eles próprios.</p>
<p>II. “(...) professores passam a ver os alunos como indivíduos em sua totalidade, (...) passam a reconhecer (...) o que os alunos trazem para as aulas e como o que os alunos trazem é e não é valorizado, reconhecido e abordado no currículo, na sala de aula e no ambiente escolar” (HAWKINS, 2011, p. 107).</p>	<p>Com a atividade, objetiva-se ter acesso às opiniões dos alunos sobre ativistas, protestos e sobre as mudanças que podem ser obtidas com eles. Busca-se ouvir suas experiências durante as manifestações das quais participaram, assim como seus motivos e suas reflexões sobre os eventos ocorridos.</p>
<p>III. “(...) No letramento crítico, os leitores veem além da situação para examiná-la de forma mais complexa”. Ler sob uma perspectiva crítica requer que os leitores analisem e avaliem textos (...), significativamente leiam e questionem sua origem e propósito, e ajam através da representação de perspectivas alternativas” (McLaughlin; DeVoogd, 2004, p. 23).</p>	<p>A atividade prevê o entendimento dos alunos sobre as escolhas de Ghandi, a fim de identificar diferentes pontos de vista sobre a mesma história. A biografia é utilizada também para estabelecer a relação entre outras realidades e a realidade dos alunos, levando-os a questionar o que precisa ser mudado e a se posicionarem.</p>
<p>3. Princípios do Letramento Crítico de Lewison, Flint e Van Sluys (2002 apud MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p.17-18)</p>	
<p>Entendimento do texto para obtenção de diferentes perspectivas</p>	<p>A atividade contou com perguntas que demandavam do aluno informações sobre seu entendimento do texto, e o trabalho em grupo</p>

	possibilita a exposição dos alunos a diferentes pontos de vista sobre o mesmo texto
Análise dos múltiplos pontos de vista em um texto, estando eles explicitamente representados ou não	Na discussão oral sobre o texto com os alunos, a professora discutirá a intenção do autor, de forma a possibilitar a reflexão dos alunos sobre os vários pontos de vista acerca da história de Ghandi.
Foco em questões sociopolíticas, a fim de se pensarem as relações de poder entre indivíduos	Os três momentos da atividade – discussão sobre ativistas e seus feitos, a biografia de Ghandi e os protestos no Brasil – focam em questões sociopolíticas que fomentam a reflexão dos alunos sobre as desigualdades causadoras das reivindicações analisadas durante a atividade.
Ação e promoção da justiça social através da reflexão e de atitudes que fomentem mudanças nas desigualdades que permeiam nossa sociedade	As reflexões levantadas com a atividade embasam atitudes de participação e engajamento em prol da igualdade social e do bem coletivo.

Encontra-se abaixo, na figura 3, a primeira página da atividade 2:

ACTIVITY 2 - Peace Activists (Course book, p. 59 - Biografia de Ghandi)

Students: _____ Date: _____

OBJETIVOS DA AULA

- TEMA: Pacifistas famosos e tipos de protestos, a fim de contextualizar os alunos acerca das várias formas de protesto possíveis;
- GÊNERO: trabalhar o gênero *biografia*;
- LINGUÍSTICO: situar o aluno sobre o Past Simple.

Warm-up: Do you remember the cartoons we saw last class? What are they used for? Do you think they are a good form of protest? Why?

Pre-reading: Some people dedicated all their lives to peace. They protested in different ways, but they all defended the same cause. Do you know any of them?

1. Match the peace activists to the information about them:

1. Martin Luther King	She won the Nobel Peace prize in 1979 for her humanitarian work.
2. John Lennon	This institution received the Nobel Peace prize in 1917, 1944 and 1963.
3. Joan Baez	He composed the famous songs "Imagine" and "Happy Christmas" in 1971.
4. Red Cross	He protested against racial discrimination in the USA and delivered the famous speech "I have a dream" in 1963.
5. Mother Teresa	He won the Nobel Peace prize in 1984 for his fight against the Apartheid.
6. Desmond Tutu	She performed "We shall overcome", an important protest song, in Woodstock in 1969.

DISCUSS: What are these people protesting against? Who are they representing? Which is the best type of protest in your opinion?

2. What is a biography? What kind of information does it contain?

3. Do you remember Mahatma Ghandi's biography on page 59? Who was he? What did he do?

In groups, discuss:
*What was Ghandi fighting for?

Figura 3: Atividade 2, página 1¹⁷

ATIVIDADE 3

CONTEXTUALIZAÇÃO: Atividade baseada no livro didático. Análise de um trecho do discurso *I have a dream*, de Martin Luther King e da música *We shall overcome*, considerada o hino dos direitos civis, do ponto de vista do próprio MLK, que a menciona em seu discurso, de Roger Waters, que cantou a música em 2010 para protestar contra o bloqueio da Faixa de Gaza, e de Joan Baez, que cantou a música no festival Woodstock em 1969 em protesto contra a guerra do Vietnã e a repressão política da época. Discussão sobre o efeito da música e do discurso enquanto formas de protesto, e as relações entre os gêneros trabalhados e a realidade brasileira, utilizando o *Past Simple*.

¹⁷ A atividade 2 completa encontra-se no apêndice 4.

Quadro 9: Princípios LC Atividade 3

PRINCÍPIOS PARA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES EMBASADAS PELO LC	TRAÇOS DE INCLUSÃO DO PRINCÍPIO NA ATIVIDADE3
1. Fatores para elaboração de materiais dentro da perspectiva crítica (RICHARDS, 2001 apud RASHIDI, 2011)	
Fatores do programa a. <i>propósito</i> : relacionado ao objetivo geral do programa b. <i>objetivos</i> : relacionados aos resultados reais do programa	a. A atividade encontra-se em conformidade com o conjunto de objetivos gerais propostos no programa, principalmente no que concerne a inferências lexicais e reflexões críticas sobre temas contemporâneos. b. A atividade é embasada no conjunto de objetivos específicos propostos no programa, principalmente estratégias de leitura, inferências e oportunidades para os alunos ouvirem a língua inglesa.
Fatores de conteúdo a. <i>definição do conteúdo</i> : relacionados à definição de temas usados nos materiais b. <i>fonte do conteúdo</i> : relacionados à fonte de seleção do conteúdo c. <i>disposição do conteúdo</i> : relacionados à sequência do conteúdo	a. O tema da atividade foi definido com base no tema trabalhado no LD – o discurso de Martin Luther King. b. A atividade é embasada na atividade sobre Martin Luther King disponível no LD, mesclando atividades do livro com tarefas relacionadas. c. A atividade acompanha a sequência disponível no LD e estabelecida para a etapa letiva.
Fatores pedagógicos a. <i>o processo da educação</i> : relacionados ao método de conhecimento e educação nos materiais b. <i>a estância da cultura de origem</i> : relacionados à posição de culturas locais em materiais de ELT	a. A atividade não segue necessariamente a metodologia proposta no LD, mas respeitam a metodologia proposta no plano de curso pela professora participante. b. As questões trabalhadas na atividade remetem a reflexões sobre o dia a dia do aluno e a situação sociopolítica de sua comunidade.
Fatores relacionados ao professor a. <i>o papel do professor</i> : relacionados ao papel que o material adota para o professor b. <i>expectativas do professor</i> : relacionados às supostas expectativas que o professor leva para a sala de aula ao utilizar os materiais	a. A atividade possibilita que as dinâmicas de sala de aula sejam preservadas, e será ministrada pela própria professora participante à sua maneira. b. A atividade vai ao encontro dos objetivos propostos pela professora no plano de curso, descritos nos fatores do programa.
Fatores relacionados ao aprendiz a. <i>o papel do aluno</i> : relacionado ao papel que o material adota para o aluno b. <i>expectativas do aprendiz</i> : relacionados às supostas expectativas que o aluno leva para a sala ao utilizar os materiais	a. O material possibilita discussões que abarquem o conhecimento dos alunos sobre o léxico da língua e posteriormente a questões localmente situadas. b. A atividade apresenta uma música, de forma a possibilitar que os alunos ouçam a língua e a reproduzam, além de incitar discussões

	pertinentes à sua própria realidade.
2. Critérios para presença do LC (compilação de autores)	
I. “(...) uma filosofia ou abordagem para a educação que considera como a educação pode empoderar indivíduos com as ferramentas para entender e criticar o mundo, objetivando a promoção da justiça social” (JORGE, 2012B, p. 10).	A partir do discurso de Martin Luther King e da música que se tornou hino dos direitos civis, espera-se que os alunos possam integrar esses conhecimentos à sua realidade, de forma a pensarem em contribuições concretas para melhorar a sociedade em que vivem.
II. “(...) professores passam a ver os alunos como indivíduos em sua totalidade, (...) passam a reconhecer (...) o que os alunos trazem para as aulas e como o que os alunos trazem é e não é valorizado, reconhecido e abordado no currículo, na sala de aula e no ambiente escolar” (HAWKINS, 2011, p. 107).	Essa atividade conta com a opinião dos alunos acerca dos problemas que devem ser superados no Brasil, além de demandar deles possíveis soluções que partam de decisões ou atitudes individuais.
III. “(...)No letramento crítico, os leitores veem além da situação para examiná-la de forma mais complexa”. Ler sob uma perspectiva crítica requer que os leitores analisem e avaliem textos (...), significativamente leiam e questionem sua origem e propósito, e ajam através da representação de perspectivas alternativas”(McLaughlin; DeVoogd, 2004, p. 23).	A música e o discurso trabalhados na aula são ferramentas para desenvolver a capacidade crítica do aluno e prepara-lo para estabelecer relações entre questões sociopolíticas presentes em outras culturas e a situação atual enfrentada em seu país, de forma a pensarem nos problemas e na contribuição de cada um para mudar sua realidade.
3. Princípios do Letramento Crítico de Lewison, Flint e Van Sluys (2002 apud MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p.17-18)	
Entendimento do texto para obtenção de diferentes perspectivas	As estratégias de compreensão lexical presentes na atividade possibilitam um maior entendimento da música e, conseqüentemente, diferentes leituras da mensagem.
Análise dos múltiplos pontos de vista em um texto, estando eles explicitamente representados ou não	Tanto as informações no discurso de Martin Luther King quanto a letra da música são usadas para ajudar os alunos a compreender os múltiplos olhares sobre as lutas que tanto se assemelham às suas próprias.
Foco em questões sociopolíticas, a fim de se pensarem as relações de poder entre indivíduos	O foco da atividade é a análise de lutas em prol da igualdade de direitos entre os indivíduos.
Ação e promoção da justiça social através da reflexão e de atitudes que fomentem mudanças nas desigualdades que permeiam nossa sociedade	A atividade fomenta discussões sobre as contribuições de cada aluno na construção de um país melhor para todos os cidadãos, o que incita atitudes individuais voltadas à melhoria da situação coletiva. A atividade sobre as mensagens de paz reforçam essas atitudes e incutem nos alunos senso de responsabilidade

	pelas possíveis mudanças que ainda fazem-se necessárias em seu entorno.
--	---

ACTIVITY 3 - Discurso de Martin Luther King e música "We shall overcome"

Students: _____ Date: _____

OBJETIVOS DA AULA

- **TEMA:** protestos;
- **GÊNERO:** trabalhar gêneros textuais utilizados em protestos – discursos e músicas;
- **LINGÜÍSTICO:** Past Simple e vocabulário referente a protestos.

1. About the protests in Brazil, discuss the following in groups:
 - What were the motives for the manifestations?
2. Using the information you found about different ways to protest in Brazil, answer:

*How did people protest here? _____

*Which was the best way to protest in your opinion? _____
3. Last class we talked about some famous peace activists. Do you have a good memory? Who was Martin Luther King? Check some parts of his famous speech "I have a dream" in 1963.
4. Is Martin Luther King's dream similar to the dream we have for Brazil? How?
5. Joan Baez is another famous peace activist. In 1969 she sang "We shall overcome" at Woodstock, an important music festival in the USA. This song was sung by several peace activists during protests all over the world. Listen to the song and read the lyrics below:

*We shall overcome,
We shall overcome,
We shall overcome, some day.*

*Oh, deep in my heart,
I do believe
We shall overcome, some day.*

*We'll walk hand in hand,
We'll walk hand in hand,
We'll walk hand in hand, some day.*

Oh, deep in my heart [...]

Figura 4: Atividade 3, página 1¹⁸

Até a presente seção, foi possível compreender como as atividades foram planejadas a partir de uma fundamentação teórica, juntamente com as observações obtidas em campo. Essa compreensão é importante para que as demais análises apresentadas nesta pesquisa sejam percebidas como intrinsecamente/diretamente relacionadas aos processos de implementação das atividades.

¹⁸ A atividade 3, completa, encontra-se no apêndice 5.

Na próxima seção, abordaremos o processo de elaboração dos questionários sobre as atividades implementadas pela professora participante, como parte do processo de coleta de dados para o presente trabalho.

3.3.3.3 Os questionários sobre as atividades

Os questionários sobre as atividades seguiram os critérios propostos por McLure (2002) e Nunan (1995). Assim como o primeiro questionário para contextualização da professora participante, foram usadas questões abertas, a fim de capturar com mais precisão as opiniões dos respondentes. Outro motivo para a escolha de questões abertas foi o objetivo do questionário, que buscava obter informações provenientes da reflexão dos respondentes acerca do trabalho desenvolvido em sala de aula, de forma a identificar a percepção dos participantes sobre as atividades propostas.

3.3.3.3.1 Questionários sobre as atividades – professora

As questões para a professora seguiram o modelo proposto por McLaughlin e DeVogd (2004) em seu *Critical literacy lesson framework* (p. 41), uma vez que as informações a serem depreendidas dessas questões abarcam a reflexão da professora participante sobre o conteúdo proposto em cada atividade, uma contextualização das razões para a escolha do conteúdo e da abordagem utilizada, a percepção da professora acerca da interação dos alunos com as atividades propostas e considerações sobre a prática pedagógica crítica e sobre sua própria percepção em relação a cada uma das atividades. Foi entregue, dessa forma, um questionário para a professora ao final de cada uma das três atividades propostas, conforme apresentado no quadro 10.

Quadro 10: Questionário sobre as atividades professora participante¹⁹

REFLEXÕES PARA A PROFESSORA PARTICIPANTE SOBRE AS ATIVIDADES

1. O que foi ensinado?
2. Por que você ensinou isso?
3. Como você acha que foi a aula?
4. Como os alunos reagiram às atividades?
5. O que você pretende fazer para continuar ensinando sob uma perspectiva crítica?

¹⁹ O questionário foi o mesmo utilizado para cada uma das atividades.

6. Quais observações adicionais ou comentários você teria?

3.3.3.3.2 Questionários sobre atividades – alunos

Já os questionários a serem respondidos pelos alunos sobre cada atividade tiveram como objetivo captar a opinião desses alunos sobre cada uma das atividades propostas durante o período de observações, de forma a perceber sua interação com cada uma delas. A aplicação desses questionários foi planejada para ocorrer imediatamente ao final de cada uma das atividades implementadas, a fim de capturar com a maior precisão possível a experiência situada naquele tempo e espaço específicos. Contudo, devido a alguns imprevistos que atrasaram o início das aulas, não houve tempo para seu preenchimento em sala de aula e, por esse motivo, foi estabelecido pela professora participante que eles os trouxessem na aula subsequente à aplicação da atividade.

A primeira versão do questionário continha três perguntas, indagando a percepção dos alunos em relação às atividades propostas. Essas perguntas serão apresentadas no quadro 11, que encontra-se a seguir.

Quadro 11: Questionário sobre as atividades alunos – versão para atividade 1

QUESTÕES SOBRE A ATIVIDADE 1

1. O que você achou da atividade propostas?
2. Houve algum ponto positivo ou negativo na sua opinião?
3. De que forma você acha que essa atividade contribuiu ou não para a sua vida?
 - Você acha que essa atividade ensinou mais do que a língua inglesa?
 - Em outras palavras, você acha que essa atividade contribuiu para a sua formação pessoal, social e acadêmica? Explique.

Conforme relatos disponíveis nas notas de campo, pode-se observar que o questionário acima precisou ser reformulado por não contemplar as percepções dos alunos acerca do aprendizado da língua inglesa *per se*. Esse fato só foi percebido após a aplicação do primeiro questionário, que abarcava as percepções dos alunos sobre a primeira atividade implementada na sala de aula participante da pesquisa. O motivo da impossibilidade de pilotagem desses questionários é o fato de a natureza das perguntas – e conseqüentemente das respostas – depender

exclusivamente da participação desses alunos nas atividades preparadas para o contexto da presente pesquisa. Em outras palavras, o questionário pós-atividade era extremamente dependente do contexto e específico para o trabalho desenvolvido naquela sala de aula.

Portanto, precisei elaborar questões específicas sobre a aprendizagem da língua, o que resultou no questionário apresentado no quadro 12, a seguir:

Quadro 12: Questionário sobre as atividades alunos – versão para atividades 2 e 3

QUESTÕES SOBRE ATIVIDADES 2 e 3

1. O que você achou dessa atividade? Explique.
2. Houve algum ponto positivo ou negativo na sua opinião? Explique.
3. O que você aprendeu nesta atividade? Você acha que ela cumpriu os objetivos propostos? Explique.
4. De que forma você acha que essa atividade contribuiu ou não para a sua vida?
 - Você acha que essa atividade ensinou mais do que a língua inglesa?
 - Em outras palavras, você acha que essa atividade contribuiu para a sua formação pessoal, social e acadêmica? Explique.

Durante a elaboração desse questionário, houve um esforço no sentido de tentar obter do aluno respostas claras e honestas – por esse motivo, esses questionários, assim como os **questionários iniciais dos alunos**, foram anônimos. As perguntas tiveram como objetivo refletir de forma precisa a opinião dos alunos sobre cada atividade, incluindo pontos positivos e negativos, o cumprimento dos objetivos linguísticos propostos e a relação entre cada atividade e seu dia a dia, em uma tentativa de compreender a possível contribuição da disciplina para a sua vida fora da escola.

3.3.4 A entrevista e o grupo focal

As questões tanto da entrevista final com a professora participante quanto do grupo focal foram elaboradas seguindo as recomendações propostas por McNamara (2009 apud Turner, 2010), como redigir questões abertas, claras e neutras para que os participantes possam escolher seus próprios termos e demonstrar suas opiniões reais ao respondê-las. Turner (2010) também chama atenção para a necessidade de *follow-up questions*, uma vez que os

participantes podem não entender exatamente as perguntas principais ou podem não desejar respondê-las diretamente. Com base nos parâmetros acima descritos, foram pensadas questões, para a professora e para os alunos, que abarcassem todas essas proposições de forma clara e não tendenciosa.

A elaboração da entrevista com a professora participante abarcou algumas inquietações e questões que surgiram após a aplicação do questionário inicial para contextualização da professora participante, como o idioma de condução das aulas, as atividades e habilidades priorizadas e questões sobre o momento pessoal vivido pela professora, que poderia afetar suas condições de trabalho e sua prática pedagógica.

Buscando responder a esses questionamentos, a entrevista final com a professora participante foi elaborada conforme o modelo apresentado no quadro 13, que apresenta também o objetivo de cada uma das questões propostas.

Quadro 13: *Rationale* entrevista final professora participante

ENTREVISTA FINAL COM A PROFESSORA PARTICIPANTE	FUNDAMENTAÇÃO DAS PERGUNTAS
1. Por que você decidiu participar da pesquisa?	Compreender a decisão da professora em participar da pesquisa, uma vez que ela acabava de retornar da licença-maternidade.
2. Como você avalia todo o processo de realização da pesquisa?	Compreender a percepção da professora sobre o processo de realização da pesquisa, incluindo possíveis sucessos e insucessos.
3. O que você achou das atividades críticas propostas?	Checar a opinião da professora sobre as atividades propostas, previamente aprovadas por ela.
4. Como você percebeu a interação dos alunos com essas atividades?	Observar a percepção da professora sobre a reação dos alunos às atividades implementadas.
5. Você acha que houve uma interação entre o conteúdo a ser trabalhado no livro e as atividades? Por quê? Alguma coisa poderia ter sido feita de forma diferente nesse sentido?	Checar o entendimento da professora acerca da relação entre as atividades propostas e o material didático por ela utilizado.
6. As discussões em sala, assim como a grande parte das atividades realizadas, foram conduzidas em português. O que motivou esse fato?	Compreender os motivos para o uso quase exclusivo do português durante a implementação das atividades pela professora participante.
7. Considerando o fato de seus alunos estarem cursando o primeiro ano do segundo grau, você acha que seria possível que as aulas fossem conduzidas em inglês em algum momento, ou que houvesse um planejamento de forma que a língua inglesa fosse introduzida, em sala de aula, gradualmente até	Verificar a opinião da professora sobre a possibilidade de utilizar a língua inglesa na condução de suas aulas, de forma gradual, como parte de um planejamento a médio prazo.

o terceiro ano? Por quê?	
8. Você acha que houve algum obstáculo ou alguma dificuldade para a realização dessa pesquisa? Explique.	Verificar possíveis obstáculos para a realização da pesquisa na opinião da professora participante.
9. Você se tornou mãe há menos de um ano. Como você avalia o possível impacto da maternidade sobre sua prática pedagógica?	Observar o possível impacto da maternidade na vida profissional da professora participante.
10. Qual o efeito das suas múltiplas atribuições (mãe, esposa, dona de casa...) na sua profissão? De que forma esse processo afeta a qualidade das suas aulas, se comparadas, por exemplo, a outros momentos mais tranquilos de sua vida pessoal?	Reforçar a ideia trazida pela questão anterior, ampliando o escopo das atribuições pessoais da professora participante, de forma a obter respostas mais precisas sobre as possíveis mudanças em sua rotina profissional, ocasionadas pela multiplicidade de papéis assumidos em seu dia a dia.
11. O que essa experiência representou para você em termos pessoais e profissionais?	Observar a percepção da professora sobre os possíveis efeitos das atividades propostas em suas perspectivas pessoais e profissionais.
12. Há alguma coisa em particular que você gostou ou desgostou? O que você leva da experiência?	Verificar os pontos positivos e negativos da experiência na opinião da professora participante.

A elaboração das questões do grupo focal com os alunos também contemplou questionamentos que surgiram após a aplicação do questionário de contextualização da turma, como preferências por algumas atividades em detrimento de outras (popularidade e impopularidade das atividades), expectativas com relação ao idioma e às aulas de inglês na escola e, finalmente, opiniões sobre as atividades críticas ministradas durante o período de observações, de forma a reforçar os relatos obtidos nos questionários pós-atividades. O quadro 14, abaixo, apresenta as questões elaboradas para o grupo focal e o objetivo de cada uma delas.

Quadro 14: *Rationale* grupo focal

GRUPO FOCAL	FUNDAMENTAÇÃO DAS PERGUNTAS
1. Qual é a opinião de vocês sobre as aulas de inglês da escola? O que é legal, o que poderia ser diferente...?	Checar a opinião dos alunos sobre as aulas de inglês da escola de forma geral
2. No questionário entregue no começo da minha pesquisa, para saber a opinião de vocês sobre as aulas e também as preferências de vocês em relação a atividades, muitos de vocês responderam que gostam de atividades com música. O que vocês entendem por atividades com música? Como são essas atividades?	Checar a opinião dos alunos sobre as atividades consideradas populares por eles, em resposta ao questionário inicial.
3. Vi também que a maioria não gosta de projetos escritos e apresentações. O que vocês entendem	Checar a opinião dos alunos sobre as atividades consideradas impopulares por eles em resposta

por essas duas atividades? Por que isso?	ao questionário inicial.
4. Percebi que as aulas de vocês são conduzidas em português na maior parte do tempo. Por que vocês acham que isso acontece? Qual a opinião de vocês sobre isso?	Observar a opinião dos alunos sobre o uso do português em sala de aula
5. Esse é o primeiro ano de vocês na escola. Vocês acham que estão aprendendo inglês? Como vocês acham que poderiam aprender mais ainda? (o que poderia ser diferente nas aulas para que vocês aprendessem mais?)	Checar a percepção dos alunos sobre as aulas de inglês da escola, enfocando oportunidades de aprendizagem e possibilidades de melhoria
6. Vocês gostariam que as aulas fossem conduzidas em inglês? O que falta, na opinião de vocês, para que isso aconteça?	Compreender a opinião dos alunos sobre o uso do inglês em sala de aula
7. Com relação às três últimas aulas, em que vocês trabalharam charges sobre os protestos, informações sobre <i>peace activists</i> , a biografia de Ghandi e a música <i>We shall overcome</i> , qual a opinião geral de vocês sobre essas atividades? O que foi bom ou ruim nelas?	Verificar a opinião geral dos alunos sobre as atividades propostas, de forma a detectar pontos positivos e negativos do processo
8. Vocês acham que essas atividades trabalharam o inglês? Vocês acham que aprenderam inglês com elas? O que exatamente? Elas estavam de acordo com o conteúdo estudado no livro?	Verificar se os alunos perceberam a aprendizagem da língua inglesa durante as atividades de LC
9. Além da língua em si, o que vocês aprenderam nessas aulas? (<i>follow up</i> : vocês acham que elas foram importantes na vida de vocês? Em que sentido?)	Observar a percepção dos alunos sobre possíveis efeitos das atividades de LC em sua prática escolar, em se tratando da contribuição das atividades para seu dia a dia
10. Vocês sentiram alguma diferença entre essas aulas e as outras que já tiveram aqui na escola? (se sim, vocês gostariam de ter mais aulas assim?)	Observar a percepção dos alunos sobre possíveis efeitos das atividades de LC em sua prática escolar
11. Vocês deveriam trazer uma frase de algum <i>peace activist</i> com uma ilustração como para casa. As frases escolhidas foram ótimas e as ilustrações muito interessantes. A pergunta é: por que, considerando que a aula é de inglês, a maioria de vocês trouxe a frase em português?	Observar os motivos pelos quais os alunos apresentaram a atividade final em português
12. O que poderia ser feito para que as próximas aulas fossem ainda mais produtivas?	Promover reflexões sobre as próximas aulas de inglês e o papel dos alunos nesse processo
13. Vocês acreditam que é possível aprender inglês na escola pública?	Verificar a percepção dos alunos sobre suas oportunidades de aprendizado de inglês na escola

A aplicação da entrevista e do grupo focal, conforme relatos disponíveis nas notas de campo, seguiu alguns dos princípios estabelecidos por McNamara (2009 apud Turner, 2010), a saber: (1) escolher um local com o mínimo de distração; (2) explicar o propósito da entrevista; (3) explicar o formato da entrevista; (4) indicar quanto tempo a entrevista dura em geral; (5) dizer como eles podem entrar em contato com você mais tarde, se sentirem essa necessidade; (6)

perguntar se eles têm alguma pergunta antes de iniciar a entrevista; e (7) não contar com sua memória para lembrar-se das respostas.

Buscando responder às questões levantadas nos objetivos desta pesquisa, as respostas das entrevistas acima descritas, em conjunto com os demais instrumentos de coleta previamente apresentados, serão analisadas na próxima seção.

CAPÍTULO 4

4 Análise dos dados

A presente seção tem como objetivo apresentar a análise dos dados obtidos em cada um dos instrumentos de coleta utilizados nessa pesquisa (questionários para os alunos e para a professora, entrevista com a professora, grupo focal com os alunos e notas de campo).

Comecei o tratamento dos dados pela tabulação dos questionários iniciais respondidos pelos alunos e pela professora participante, em busca de informações que pudessem fundamentar a elaboração de atividades de LC a serem implementadas na sala de aula observada. Em seguida, tabulei os questionários sobre as atividades de LC e transcrevi as entrevistas com a professora participante e os alunos. As informações obtidas a partir dos instrumentos de coleta mencionados foram comparadas e contrastadas entre si, em busca de elementos que pudessem não somente compreender a relação entre alunos e professora com a disciplina, como também contemplar o processo de aplicação das atividades elaboradas à luz do LC, considerando os sucessos e insucessos desse processo, de forma a observar mais de perto aspectos concernentes às aulas e ao significado dos possíveis efeitos da prática crítica em sala de aula. As notas de campo não receberam tratamento específico – elas foram recorrentemente consultadas ao longo de todo o processo de análise.

Os processos mencionados acima culminaram nas análises que apresento a seguir, constituídas de três momentos, a saber:

- a) Significados da experiência dos alunos com a língua inglesa;
- b) Impressões sobre as aulas de inglês;
- c) Atividades de LC: percepções.

Tais momentos foram construídos considerando a perspectiva da professora participante, dos alunos e também das minhas próprias percepções (registradas nas notas de campo).

No primeiro momento da análise, intitulado *Significados da experiência dos alunos com a língua inglesa*, discuto os significados da experiência dos alunos com a língua inglesa, buscando compreender a importância do inglês para os alunos, assim como o lugar que esse idioma ocupa em suas vidas.

Complementando as análises do primeiro momento, o segundo momento, *Impressões sobre as aulas de inglês*, apresenta as percepções dos alunos e da professora – provenientes tanto dos questionários quanto das entrevistas – sobre as aulas de inglês, problematizando a visão dessas aulas no que diz respeito a aspectos como o conteúdo ministrado, dinâmica e metodologia, materiais utilizados, aproveitamento do espaço físico, uso da língua materna e avaliação, visando a oferecer um panorama desse ambiente, juntamente com suas rotinas e práticas.

Finalmente, no terceiro momento, intitulado *Atividades de LC: percepções*, passo às atividades de letramento crítico implementadas no contexto dessa pesquisa, a fim de compreender a percepção dos alunos e da professora participante acerca do que foi proposto e trabalhado em cada uma delas. Esse momento da análise contará também com informações sobre a condução das atividades, com o objetivo de contextualizar as informações obtidas não em relação às atividades idealizadas, mas ao que realmente foi realizado em sala de aula. Nesse momento, discorrerei também sobre o uso da língua materna durante as aulas, o que, a meu ver, é mais um fator que influencia diretamente a aplicação das atividades e a relação entre os objetivos idealizados e os resultados obtidos.

Passemos agora aos três momentos do processo de análise e discussão dos dados.

4.1 Primeiro momento – Significados da Experiência dos Alunos com a Língua Inglesa

O primeiro momento da análise constituiu o passo inicial para a minha compreensão sobre o nível de envolvimento dos participantes da pesquisa com o idioma – contato, uso, percepções de familiares e dos próprios alunos sobre o papel do inglês em suas vidas. Esse momento foi de extrema importância para a contextualização do ambiente da pesquisa, além de possibilitar um maior entendimento sobre quem eram as pessoas para quem as atividades de letramento crítico seriam propostas. Além disso, buscou-se com esse levantamento observar os possíveis efeitos da prática crítica na sala de aula observada, a partir da comparação das informações obtidas sobre esses alunos, no questionário inicial, com sua resposta a cada uma das atividades propostas.

Os significados da experiência dos alunos com a língua inglesa puderam ser identificados principalmente em instrumentos de coleta que contemplaram as práticas de letramento desses

alunos e suas expectativas em relação ao idioma. O principal instrumento utilizado na pesquisa com esse fim foi o questionário inicial entregue aos alunos – cujos resultados constam na seção 3.1²⁰ desse trabalho –, embora excertos do grupo focal também tenham sido úteis no processo de fundamentação dos resultados.

Além dos dados obtidos pelo questionário inicial dos alunos, considere importante conhecer os significados da experiência deles com o inglês a partir da perspectiva da professora. Inicialmente, esperei obter essa informação no questionário inicial destinado a Ana. Contudo, ao perceber que minha pergunta havia levado a uma resposta muito geral por parte da professora, decidi questioná-la especificamente sobre a relação dos alunos com o inglês, via *e-mail*, algumas semanas após o retorno de Ana à escola, para que ela tivesse mais tempo de conhecer seus alunos e conviver com eles.

4.1.1 Primeiro momento: apresentação

As impressões da professora participante, apresentadas no questionário inicial respondido por ela, apontam duas perspectivas distintas acerca da relação de seus alunos com a língua inglesa: o inglês atrelado a práticas de letramento escolares e não escolares.

Já os resultados obtidos no questionário inicial dos alunos reiteram o significado das práticas de letramento não escolares ou sociais (JORGE, 2012A²¹) para sua experiência com o idioma e acrescentam o domínio do inglês enquanto diferencial para o mercado de trabalho.

Analisarei os dois pontos de vista separadamente, por se tratarem de duas percepções relativamente distintas. Passemos primeiramente às percepções da professora participante para, então, verificarmos as impressões dos alunos sobre sua relação com a língua inglesa.

4.1.2 Perspectiva da professora participante

Conforme mencionado anteriormente, o levantamento de informações sobre o significado construído pelos alunos acerca de suas experiências com a língua inglesa foi feito com a professora, via *e-mail*, após o início do período de observações, com o objetivo de dar a ela mais tempo para conhecer seus alunos.

²⁰ Participantes.

²¹ JORGE, G. M.S.

A resposta de Ana encontra-se a seguir:

Sobre a pergunta acerca do significado da experiência com a língua inglesa para meus alunos, penso que, com a idade que eles têm hoje e o contexto em que estão inseridos, a experiência com a língua inglesa é relevante para que eles possam conhecer o vocabulário de jogos, entender letras de músicas e nomes de suas bandas favoritas em inglês, compreender alguns comandos de produtos eletrônicos cuja nomenclatura seja em inglês, navegar pela Internet e, principalmente, passar de ano na disciplina. Acho também que graças às aulas, os alunos têm a oportunidade de debater em sala algumas questões apresentadas no livro didático que vão além do conhecimento linguístico, envolvendo o conhecimento de mundo dos mesmos.

O excerto acima revela que a professora considera as práticas de letramento típicas dessa faixa etária, principalmente no que diz respeito ao letramento digital. Observa-se também que ela reconhece o aspecto educativo das práticas de letramento escolares que evocam o conhecimento de mundo dos alunos. Entretanto, depreende-se a partir desse relato que não parece haver uma relação entre sua prática pedagógica e as práticas de letramento que envolvem o idioma presentes no cotidiano dos alunos, uma vez que, segundo o excerto, enquanto as práticas de letramento dos alunos compreendem músicas, Internet, jogos e produtos eletrônicos, as aulas são baseadas no livro didático.

Tal disparidade entre a vivência extraescolar dos alunos e suas aulas na escola nos remete ao pouco investimento por parte das instituições escolares na formação de alunos autônomos na aprendizagem de língua estrangeira, conhecedores de um vasto repertório de estratégias de aprendizagem (Oxford, 1990), as quais poderiam fazer a mediação entre o simples contato com a língua inglesa e a transformação desse contato em oportunidades efetivas de aprendizagem. Essa questão será retomada no segundo momento da análise.

Outro ponto que me chamou atenção na resposta de Ana foi o momento em que ela atribuiu o significado do inglês para os alunos a, “*principalmente, passar de ano na disciplina*”, o que, a meu ver, sugere um descompasso entre os objetivos da disciplina, estabelecidos em documentos institucionalizados, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), e a realidade envolvendo o ensino do inglês em âmbito escolar. De acordo com os PCNEM (BRASIL, 2000), a linguagem é vista como

(...) a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (p. 5).

Mais especificamente no que tange ao ensino de língua inglesa, o documento estabelece que

(...) entender-se a comunicação como ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica ou profissional, deve ser a grande meta da aprendizagem de língua estrangeira (p. 11).

Ao mesmo tempo, no entanto, o ensino de língua inglesa nas escolas resume-se ao nível instrumental, cujo foco é a preparação do aluno para a aprovação no ENEM. Esse paradoxo pode resultar na passividade e no desinteresse dos alunos em sala de aula, uma vez que eles não conseguem estabelecer uma relação entre o conteúdo trabalhado em sala e sua vida fora da escola. Segundo Siqueira e Dos Anjos (2012), a falta de esclarecimento de alunos e professores acerca da verdadeira finalidade da disciplina gera frustração e desinteresse tanto por parte de quem ensina quanto de quem aprende. Consequentemente, o único objetivo palpável da disciplina para os alunos acaba sendo a aprovação ao final do ano letivo.

Vejamos agora a perspectiva dos alunos acerca de sua relação com a língua inglesa.

4.1.3 Perspectiva dos alunos

4.1.3.1 Práticas de letramento não escolares

As respostas aos questionários iniciais dos alunos revelaram que a maioria deles relaciona a língua inglesa a práticas de letramento não escolares, como ouvir músicas (24 alunos), assistir vídeos e filmes (22 alunos), jogar vídeo games e jogos de computador (18 alunos) e acessar *sites*/programas da Internet (18 alunos). Quatro alunos mencionaram o uso do idioma para ler livros e revistas.

Conforme pontua Paiva (2009 apud SIQUEIRA; DOS ANJOS, 2012), quando motivados, os aprendizes utilizam a LE para atividades corriqueiras fora da sala de aula, tais como: “ouvir música, ouvir programas de rádio e TV, compreender falas em filmes, brincar com jogos eletrônicos e, em alguns poucos casos, interagir com estrangeiros” (PAIVA, 2009, p.33). Paiva (2001) também salienta a importância da Internet enquanto ferramenta na promoção de estudos autônomos, demonstrando que o interesse pela língua inglesa leva os alunos a utilizarem a língua em contextos exteriores à sala de aula. Tal interesse advém, principalmente, da influência que a cultura pop exerce nos jovens ao redor do mundo, conforme sugere um trecho do grupo focal em que os alunos discutem sobre o tipo de músicas que gostariam de ter na aula:

MAp: Músicas que a gente conhece, né?

K: É...

Mat1: Lógico..

K: Em inglês...

L: Toda professora dá música...

MAp: A professora passada dava Beyoncé!

G: (risos)

Ainda que essa prática não tenha acontecido na turma D durante a coleta de dados, o excerto acima remete ainda à incorporação (por vezes inapropriada) da cultura pop às aulas de inglês pelos professores, numa tentativa de se aproximarem da realidade de seus alunos. Segundo Duff (2002), apesar de a cultura pop constituir um recurso potencialmente rico e poderoso em sala de aula, é necessário que o professor tenha em mente que tanto a relevância quanto o acesso dos alunos à informação contida no texto devem ser levados em consideração, uma vez que, devido ao fato de os alunos geralmente não compartilharem “habilidades, práticas e os repertórios socioculturais e psicolinguísticos necessários” (p. 486) para realização da atividade, ela pode trazer resultados frustrantes tanto para alunos quanto para professores.

Outro ponto que chamou atenção foi a relação estabelecida pelos alunos entre práticas não escolares envolvendo a língua inglesa e o uso da tradução. No grupo focal, os alunos relataram que suas experiências com músicas, por exemplo, baseiam-se em ouvir a música para aprender a pronúncia enquanto checam a tradução da letra; já a experiência com filmes implica no acompanhamento do filme com legendas em português, conforme apontado por eles em relatos *off the record*. Esse é um trecho extraído do grupo focal:

A gente consegue cantar mesmo errado, então assim, se pegarem músicas que a gente conhece pra colocar pra traduzir fica até mais interessante, porque você sabe a tradução da música que você tá escutando...

É possível observar, a partir do excerto acima, que a tradução pode ser vista como uma forma de aproximação entre o aluno e o texto em inglês, ao mesmo tempo em que explicita a distância já existente entre esse aluno e o idioma. Em outras palavras, se o aluno precisa da tradução para compreender uma música, e se a música tem que ser conhecida, infere-se que ele não se encontra preparado para algo novo – ousou dizer que a possibilidade de uma

novidade na aula de inglês parece assustar esse aluno, que a entende como algo difícil e frustrante. A discussão envolvendo o uso da língua materna e da tradução no aprendizado do inglês será apresentada no segundo momento da análise.

A próxima seção apresenta outro significado da língua inglesa para a maioria dos alunos – um diferencial para o mercado de trabalho.

4.1.3.2 O inglês e o mercado de trabalho

Além da relação entre a língua inglesa e práticas não escolares, reconhecida tanto pela professora quanto pela turma observada, o questionário inicial dos alunos revelou que a maioria deles associa o aprendizado do idioma aos discursos dos pais e familiares sobre sua importância. Um exemplo disso está presente nas respostas dos alunos sobre o papel do inglês em suas vidas. A partir dessas respostas, observou-se que a língua inglesa ocupa na vida do aluno uma posição de necessidade futura, e está atrelada a possibilidades de ascensão profissional, reproduzindo o discurso dos pais acerca da importância do domínio da língua para fins profissionais.

Um elemento que aponta para tais questões é o pouco ou nenhum contato dos pais da maioria dos alunos com o idioma, em contraposição à importância dada por eles ao aprendizado do idioma segundo seus filhos – dezoito alunos responderam que, para seus pais e familiares, estudar inglês é importante por razões profissionais. Conforme pontua Abramovay (2008), “a elevada seletividade do mercado, o que por sua vez se acentua em período de reestruturação da economia, dá mais oportunidade àqueles que dispõem de altos níveis educacionais” (p. 1). Depreende-se dessa afirmação que os pais dos alunos atribuem um papel “salvador” à educação, no sentido de oferecer aos seus filhos oportunidades que eles mesmos não tiveram.

Ao mesmo tempo, Gomes (1997) menciona que o paradoxo trazido pela importância da “história de escolarização de uma família na história individual de seus filhos” faz com que muitos alunos considerem a escolaridade “um critério ainda secundário quando estão em jogo os empregos acessíveis ao jovem nesse nível de classe” (p. 54). Significa dizer que se o aluno não vê aplicação prática do conteúdo trabalhado em sala de aula e não enxerga a escola como “um dos mecanismos essenciais de determinação do status de destinação”, torna-se cada vez mais difícil para o jovem reconhecer a importância da escolaridade em sua vida; como consequência, aprender uma língua estrangeira só será de fato relevante quando e se houver necessidade real para seu aprendizado.

Outro ponto que reforça a importância do inglês para o mercado de trabalho, segundo os alunos, é a resposta dada por eles à questão aberta “Por que você estuda inglês”, presente no questionário inicial. Dentre os vinte e sete respondentes, treze responderam que estudam o idioma porque é importante no futuro, e seis deles enfatizaram que o idioma os auxiliará profissionalmente, o que, a meu ver, sugere que os sete alunos que não relacionaram explicitamente o domínio do idioma para fins profissionais provavelmente atrelam a importância futura da língua inglesa ao mercado de trabalho. Um possível motivo para essa postura é “a institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional” (BRASIL, 2006, s. p.), o que acabou por atribuir ao EM a missão um tanto quanto “ousada” de integrar a formação intelectual e crítica do aluno, ao mesmo tempo em que enfoca seu sucesso profissional e oportunidades para sua educação continuada. De acordo com as OCEM, são finalidades do EM:

[o] aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado” (BRASIL, 2006, p. 7).

Essa constatação acerca das múltiplas funções do EM parece ir ao encontro das falas dos alunos, que reproduzem o discurso da escola enquanto um trampolim para oportunidades profissionais e do domínio da língua inglesa enquanto diferencial no momento de procurar um emprego, sem, no entanto, reconhecerem seu papel nesse processo; como resultado, eles podem acabar atribuindo à escola toda a responsabilidade pela sua formação pessoal, acadêmica e profissional. Parece existir, dessa forma, um paradoxo entre as expectativas dos alunos em relação ao papel da língua inglesa na obtenção de um emprego, observadas em suas respostas ao questionário inicial, e a percepção da professora sobre a turma D. Ao caracterizar a turma, Ana comenta que a maioria dos alunos apresenta pouco conhecimento sobre a língua inglesa e que a turma pode ser considerada a mais atrasada tanto em termos de conteúdo quanto de proficiência dos alunos (vide 3.1.1 e 3.1.2). Em outras palavras, ainda que os alunos reconheçam a importância do inglês para sua vida futura, parece haver muito pouco investimento dos alunos em sua aprendizagem para além do que acontece na escola. Além disso, como esses alunos parecem não estar sendo instruídos acerca da importância dos estudos autônomos no processo de aprendizagem do idioma (nenhum instrumento de coleta identificou esse tipo de trabalho), pode-se talvez inferir que eles conferem à escola a responsabilidade pelo seu aprendizado.

Uma última evidência que deixa clara a relação entre o aprendizado da língua inglesa e o mercado de trabalho, estabelecida pelos alunos, é o fato de a maioria deles também considerar que as aulas de inglês poderiam contribuir para sua vida fora da escola, em primeiro lugar, no âmbito profissional – dezenove alunos – e, em segundo lugar, no âmbito pessoal (práticas de letramento não escolares) – onze alunos. Essa visão mercadológica do aprendizado da língua inglesa é reforçada pela mídia, que acaba fazendo apologia a cursos livres e não considera a escola como um espaço propício ao ensino e à aprendizagem do idioma. Conforme pontuam Cox e Assis-Peterson,

[o] discurso da ineficiência do ensino do inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores, atores sociais continuamente assediados pela mídia mediante propagandas de escolas de idiomas, que reivindicam para si os métodos mais modernos, os professores mais capacitados e a garantia de domínio do inglês perfeito no menor tempo possível” (2007, p.10 *apud* SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 128).

Observa-se, dessa forma, a importância dada ao uso do inglês para fins profissionais na perspectiva dos alunos, possivelmente alimentada pelo discurso dos pais, familiares e veículos de comunicação, que disseminam o marketing das escolas de idiomas e contribuem, assim, para a desvalorização das aulas de língua inglesa em escolas regulares.

4.1.4 Primeiro momento: conclusões

Depreende-se, a partir do cruzamento de informações disponíveis nos instrumentos de coleta apresentados, que a maioria dos alunos percebe-se rodeada pelo idioma em experiências exteriores à sala de aula e interage com esse idioma por meio de gêneros orais e escritos pertencentes a práticas de letramento não escolares. Contudo, foi possível observar, a partir das notas de campo, da entrevista com a professora participante e do grupo focal com os alunos, que a tradução está presente em grande parte dessa interação dos alunos com o idioma.

Além da presença da tradução nas práticas de letramento não escolares dos alunos, o comentário da professora acerca das práticas de letramento escolares sugere que não há a incorporação dessas práticas sociais dos alunos com o idioma – ouvir músicas, assistir filmes, acessar *sites* – em sua prática pedagógica.

Por último, observa-se a importância futura da língua inglesa para alunos e pais, que atrelam o conhecimento do idioma a possibilidades de ascensão profissional. A questão levantada por

esse ponto é que, ao mesmo tempo em que pais e alunos acreditam na necessidade de se saber inglês para o mercado de trabalho, eles recebem estímulos de várias mídias no sentido de associarem o aprendizado do idioma a cursos livres, que estão preparados para “fazerem milagres” por esses alunos, reproduzindo o discurso de que a escola não é lugar para se aprender inglês.

Analisaremos essa e outras questões no próximo momento da análise, que abordará as percepções dos participantes sobre as aulas de inglês na escola.

4.2 Segundo momento: Impressões sobre as aulas de inglês

O segundo momento da análise apresenta as percepções da professora e de seus alunos sobre as aulas de inglês na escola. A análise das aulas na perspectiva dos participantes foi, a meu ver, crucial para a minha compreensão sobre as práticas e rotinas que permeiam esse ambiente; além disso, essa análise constituiu ferramenta essencial para a elaboração das atividades propostas, uma vez que os resultados dos instrumentos de coleta sobre as aulas foram levados em consideração nesse processo.

Para se compreender a visão dos alunos e da professora sobre as aulas de inglês da escola, foram utilizados os resultados obtidos com os questionários iniciais dos alunos e o grupo focal, além da entrevista com Ana e das notas de campo. Optei por subdividir a seção de acordo com aspectos concernentes às aulas de inglês dos alunos, como distribuição do tempo, utilização do espaço, padrões de interação, tipo de atividades propostas, condução dessas atividades e materiais utilizados, de forma a extrair dos diferentes instrumentos de coleta dados que fundamentem tais aspectos.

4.2.1 A distribuição do tempo

Primeiramente, em se tratando da distribuição do tempo, as notas de campo revelaram que, pelo fato de a turma observada ter as duas aulas semanais após o recreio, comemorações, festividades e eventos durante o intervalo, como reuniões, acabam resultando em menos tempo de aula para esses alunos.

Outro fator que possivelmente interfere no desenvolvimento dessa turma, considerada pela professora participante como a mais atrasada em comparação com as demais turmas de 1º ano da escola, é a excitação dos alunos imediatamente após o intervalo, o que toma mais tempo

para a organização da sala de aula. Durante a implementação das atividades elaboradas para a pesquisa, por exemplo, houve uma celebração do dia dos pais na sala dos professores, o que atrasou o início da aula em 15 minutos; houve atrasos nos demais dias decorrentes da mudança de ambiente pelos alunos, que foram para a sala de multimeios, e da organização em relação ao uso da sala – chaves, controles e organização dos equipamentos.

Segue abaixo um excerto da entrevista final com a professora participante, em que ela comenta sobre a questão do tempo reduzido para a realização das atividades propostas na pesquisa:

(...) a gente teve a questão, primeira questão: as aulas da turma são sempre depois do recreio, dessa turma, então a gente sempre se atrasava porque esperava o sinal bater pros meninos se deslocarem, aí vai ligar computador, aí vai pôr os meninos sentados, vai organizar, é questão de tempo, porque se a aula fosse segundo horário por exemplo eles já estariam mais tranquilos – depois do recreio sempre há um atraso. É... tem a própria dificuldade do maquinário, é você ligar computador, às vezes não funciona, e vai buscar controle e essas coisas acontecem.

Observa-se, a partir do excerto acima, que a distribuição do tempo constitui um problema em se tratando de atividades que apresentam objetivos e passos a serem cumpridos em um determinado período de tempo. Como consequência desse problema, pode não haver tempo suficiente para o cumprimento dos objetivos propostos para a aula, uma vez que ou os alunos têm menos tempo que o previsto para a realização de cada tarefa, ou algumas tarefas importantes são eliminadas durante a aula para que a atividade se adeque ao tempo.

Como a falta de tempo remeteu-me aos objetivos propostos para as atividades, surgiu uma nova questão: os professores de escolas regulares estabelecem objetivos para cada uma de suas aulas? Dessa pergunta surgiu outra questão, possivelmente ainda mais importante: será que em algum momento eles foram ensinados sobre isso? Fui professora em um renomado curso de idiomas durante alguns anos, e após minha primeira aula observada, a coordenadora me parabenizou pelo sucesso da aula e me perguntou se eu achava que o objetivo proposto havia sido cumprido. Respondi que sim – as páginas 45 e 46 haviam sido dadas. Como não havia sido orientada sobre a importância de se estabelecer objetivos linguísticos, lexicais e comunicativos para minhas aulas, atrelava os objetivos ao *syllabus* entregue pela coordenação no início do semestre letivo. Essa lembrança foi imediata ao rever o planejamento de curso de Ana, que consta dos anexos²² dessa pesquisa. O planejamento apresenta atividades, e não

²² Anexos II e III.

objetivos específicos para cada aula; essa constatação sugere que os objetivos possam estar resumidos às páginas do livro didático.

Outro problema levantado pelo excerto da professora, que contribui para a redução do tempo de aula, é a possível dificuldade de operacionalização do maquinário disponível na escola. A falta de preparação e conhecimento prévio dos recursos de multimídia a serem utilizados pode resultar em perda do tempo de aula e tumulto do ambiente, que se inicia quando os alunos estão posicionados em sala, mas sem nada para fazer. Coscarelli e Ribeiro (2005) alegam que “o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas... (p. 27)”, sugerindo que cabe ao professor fazer uso adequado desse instrumento de acordo com sua necessidade. As autoras apontam ainda a necessidade do planejamento da atividade pelo professor e de sua preparação prévia, buscando, a meu ver, minimizar possíveis imprevistos.

Além da influência do tempo, outro ponto levantado sobre as aulas de inglês na escola onde os dados foram coletados diz respeito à utilização do espaço. Essa questão será abordada a seguir.

4.2.2 A utilização do espaço

Sobre o aproveitamento do espaço da escola, foi mencionado no grupo focal que as aulas são conduzidas exclusivamente em sala de aula. As observações, apesar de realizadas por um breve período, confirmaram esse fato. Além disso, percebi com as observações que os padrões de interação não variam, prevalecendo o padrão professora – turma. O tempo reduzido das aulas e o grande número de alunos na turma (40) também representam fatores que contribuem para a invariabilidade de padrões de interação durante as aulas. Em um trecho do grupo focal, por exemplo, os alunos comentam sobre esse fato:

A: Ou então mesmo como ele falou, o ambiente, ou então nem mesmo o ambiente, vamos supor, dentro da sala e não tem como a gente mudar, ir pra outro lugar, fazer um círculo mesmo, com as carteiras, mudar o jeito que tá dentro da sala pra gente se sentir mais confortável...

P2: Quebrar a rotina, né?

G: É...

A: É porque eu acho que mesmo que a gente tivesse na carteira da gente e tentasse fazer uma aula mais, mais dinâmica, talvez a gente ia ficar meio que preso porque...

P2: É só aquilo...

K: Pelo fato de estar naquele mesmo local...

A: É, exatamente, naquele mesmo ambiente...

K: Pela posição...

A: O ambiente mesmo ele influencia bastante, igual, acho que se a gente tivesse dentro de uma sala agora conversando, talvez a gente não ia 'tá' tão aberto assim, então o jeito que a gente senta, até mesmo o jeito que a gente 'tá', é... onde... o ambiente vai mudar exatamente a conversa...

Depreende-se do excerto acima que o ambiente influencia de forma significativa a motivação dos alunos durante as aulas; a própria disposição dos assentos já constitui um motivo de maior ou menor envolvimento com as atividades propostas, conforme pontuado pelos próprios alunos. É possível sugerir, dessa forma, que a invariabilidade do espaço onde as aulas são ministradas leve ao crescente desinteresse dos alunos na disciplina, em decorrência da monotonia advinda das rotinas em sala de aula. Esse desinteresse pode se tornar ainda maior se não houver relação entre o conteúdo trabalhado em sala e o cotidiano dos alunos, conforme será mostrado a seguir.

4.2.3 As atividades trabalhadas em sala e sua relação com a realidade dos alunos

A partir das respostas de dezessete respondentes, depreende-se que as aulas de inglês constituem uma ferramenta de aproximação entre os alunos e outras culturas e costumes. As falas da professora participante, mencionadas no primeiro momento da análise, mostram que esse acesso a outras culturas é possibilitado por discussões baseadas no livro didático, que traz informações sobre países e costumes diversos. Essa constatação reforça a preocupação da professora com o caráter educativo das aulas de inglês, ao mesmo tempo em que sugere uma possível dependência do livro didático no sentido de possibilitar tais discussões.

Apesar da atenção dada pela professora à aproximação entre os alunos e outras culturas, as aulas de inglês não parecem refletir as experiências dos alunos com o idioma. Considerando o fato de dezessete alunos mencionarem que a língua inglesa está presente em seu cotidiano – principalmente em se tratando de atividades envolvendo a Internet –, percebe-se não só a interação direta com o idioma por parte desses alunos, como também o encurtamento de distâncias temporais e espaciais resultante da globalização (KUMARADIVELU, 2006), o que parece não ser acompanhado pela escola.

Uma evidência do possível distanciamento entre as aulas de inglês da escola e as práticas sociais dos alunos com o idioma é o fato de a turma ter-se mostrado surpresa ao ir para a sala de multimeios durante o período de implementação das atividades de LC, conforme disposto nas notas de campo. Alguns alunos relataram ainda que nunca foi realizado qualquer trabalho no laboratório de informática da escola, segundo relatos *off the record*, ao final do grupo focal. Segundo Siqueira e Anjos (2012), “a chegada do novo milênio, trazendo novas demandas e possibilidades próprias do movimento de globalização atual, (...) pressiona positivamente para que o diálogo intercultural seja garantido a cidadãos de todas as classes” (p. 131). Esse diálogo, já presente na vida de adolescentes de todas as classes sociais – haja vista que a Internet possibilitou igual acesso a informações disponíveis online – parece ainda não alcançar, contudo, as práticas de sala de aula.

Muitos são os fatores que podem contribuir para a não incorporação de práticas multimodais em sala de aula, mas arrisco-me a dizer, com base nos resultados obtidos com os instrumentos de coleta, que a condição docente aparece como o mais evidente. Sobrecarregada pelas atribuições dentro e fora da escola, a professora acaba por apoiar-se exclusivamente no livro didático, conforme mostrarei a seguir.

4.2.4 O uso do livro didático

No tocante às atividades ministradas em sala de aula, observa-se a partir das notas de campo e da entrevista final com a professora que elas são quase que exclusivamente baseadas no livro didático. O “quase” refere-se a ditados de verbos trabalhados nas unidades pela professora, em que são ditados os verbos em português para que os alunos escrevam sua tradução no caderno.

Abaixo segue um trecho da entrevista final com a professora participante, no qual ela comenta sobre o uso do livro didático:

... às vezes com essa correria toda eu fico muito colada no livro - livro, livro, livro, livro, livro...

Tal informação é sustentada pelos relatos dos alunos no grupo focal. Ao serem questionados sobre as atividades de letramento crítico propostas, um dos participantes comentou sobre o uso do livro em sala de aula:

Mat2: Ó, primeiro que fomos prum ambiente diferente, né, do que a gente tava o tempo todo, diariamente.

G: Livro, livro, livro... Explicação...

Considerei pertinente questionar sobre as possíveis mudanças na vida profissional da professora participante decorrentes da sua recente condição de mãe, buscando verificar com mais clareza se essa situação poderia ter afetado de alguma forma o planejamento das aulas e contribuído para o uso sistemático do livro didático em sala. Seguem abaixo algumas considerações da professora participante sobre o fato:

EU: É... Você se tornou mãe há menos de um ano. Como você avalia o possível impacto da maternidade sobre sua prática pedagógica?

Ana: Olha... assim... a minha sorte é que o que eu faço eu já faço há muito tempo, então assim, eu não, não me... o meu trabalho não me exige muita dedicação em casa, ter que sentar e planejar. Por exemplo, se eu tivesse pegando uma matéria numa faculdade eu teria que sentar e planejar e estudar. Como eu trabalho com o primeiro ano nessa escola há dez anos, apesar de que a gente tá com esse livro pelo segundo ano, então eu tenho ele em mente do ano passado e isso facilita. (...) Então não, não tem muita coisa pra fazer em casa. A minha sorte é essa, porque é um material que eu já conheço, que eu já trabalhei, isso me poupa tempo, né, eu sei o que funciona e o que não funciona, porque ano passado eu trabalhei com esse material, então o que eu vi que não funcionou no ano passado esse ano eu já tirei, né, e eu faço muita coisa assim ali na hora mesmo, porque já tem muito tempo que eu faço a mesma coisa com a mesma série.

Observa-se, dessa forma, que a professora faz uso constante do material didático adotado pela escola, adaptando o conteúdo de forma a excluir atividades que considera menos relevantes. As notas de campo mostram também a alteração da ordem das unidades do livro pela professora – ela trabalhou as unidades 3 e 6 durante o período de observações – em uma tentativa, segundo relatos informais da própria professora, de promover mais coerência entre os temas e trabalhar questões mais interessantes e relevantes para os alunos.

O uso sistemático do livro didático pela professora participante na sala de aula observada gerou em mim algumas questões. Conforme pontuam Jorge e Tenuta (2011), no momento em que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a incluir a área de língua estrangeira moderna, houve a preocupação com a qualidade do aprendizado de língua inglesa e espanhola, qualidade essa que “traduz-se no desenvolvimento efetivo das habilidades de ler, ouvir, falar e escrever na língua estrangeira, com diferentes práticas de letramento. Às habilidades orais, que têm sido negligenciadas, é conferido, pelo edital, o mesmo *status* atribuído às demais” (p. 125).

Esse compromisso do livro didático com o desenvolvimento efetivo das quatro habilidades não corresponde, contudo, à real situação na sala de aula observada – parece-me incoerente, por exemplo, que as poucas atividades de produção oral e escrita, presentes no livro didático, a serem trabalhadas em inglês, sejam excluídas do conteúdo programático, conforme consta no planejamento de curso elaborado pela professora participante para o período de observações. As únicas questões discutidas entre a professora e os alunos foram apresentadas em português no livro, e as atividades de compreensão oral e escrita, como diálogos e textos, tiveram as instruções traduzidas para os alunos. Não foram observadas nas notas de campo ocorrências de trabalhos escritos ou orais em inglês realizados em sala, e o planejamento da professora para a etapa, conforme pontuado anteriormente, mostrou que tais atividades não foram contempladas.

Reforçando argumentos previamente discutidos nessa seção, o uso do português – **principalmente** em atividades de produção na língua-alvo (grifo meu) – não permite que a língua-alvo seja usada efetivamente pelo aluno, o que acaba tornando o aprendizado da língua algo sem sentido, especialmente se considerarmos, conforme pontuado anteriormente neste trabalho (Richards, 2001, Cristófar, 2012), que é preciso usar uma língua para aprendê-la. Vejamos agora a perspectiva de Ana e de seus alunos sobre o uso do português na sala de aula observada.

4.2.5 O uso do português em sala de aula

Outro fato concernente às aulas de inglês na sala de aula observada é o uso quase exclusivo do português, segundo informações obtidas nas notas de campo, no grupo focal e na entrevista com a professora participante.

Nas notas de campo, por exemplo, é possível observar que as atividades trabalhadas em sala de aula, como textos, ditados e exercícios de fixação, quando lidas em inglês, foram imediatamente traduzidas para o português. Depreende-se, a partir das notas de campo, que toda a interação entre a professora e os alunos, incluindo instruções, cumprimentos e comentários, ocorre em português. Segue abaixo um relato do grupo focal concernente à opinião dos alunos sobre as aulas de inglês da escola:

K: Ah, eu acho assim, o que ela (professora) tenta passar pra gente é muito bom. Ela lê os textos, as partes que a gente não entende a gente... ela passa o significado pra gente...

Observa-se com o excerto acima que os alunos sentem-se confortáveis com o fato de a professora dar a eles o significado das palavras em português. Entende-se, dessa forma, que o aprendizado da língua inglesa, na opinião de alguns alunos, deve estar atrelado ao uso da língua materna, de forma a facilitar o processo de aprendizagem de inglês. No excerto abaixo, é possível confirmar esse fato:

EU: É... o que que vocês acham das atividades de tradução?

MAp: Eu acho muito bom, porque, sei lá, estimula a gente a aprender mais fácil...

K: Aumenta o vocabulário.

MAp: É. Realmente.

Mat2: Incentiva o nosso ensino, assim, a gente aprofundar mais na matéria...

MAp: Saber palavras novas...

O excerto corrobora o uso da língua materna enquanto estratégia de aproximação entre os alunos e a disciplina, uma vez que a baixa proficiência dos alunos no idioma faz com que eles relacionem o aprendizado do inglês a uma experiência possivelmente ameaçadora e frustrante. No excerto abaixo, que ilustra essa questão, os alunos respondem sobre possíveis razões para a condução das aulas em português:

K: ... pra facilitar pra gente, porque se ela chegasse falando inglês...

A: Então, também porque, tipo assim, como o conhecimento... como muitos, muita gente têm dificuldade...

Mat1: ... tá vendo também inglês pela primeira vez...

K: ...passando a atividade já em inglês, acho que muita gente não ia conseguir...

Ao mesmo tempo em que é sugerido pelo trecho que o uso do inglês em sala parece constituir uma ameaça para os alunos, uma vez que representa para eles algo totalmente novo pela falta de exposição prévia ao idioma, alguns não só conseguem ver esse uso da língua de forma positiva, como manifestam o desejo de serem expostos ao idioma. No trecho abaixo é possível perceber esse possível “impasse” por parte dos entrevistados:

A: Não que isso (o uso do inglês em sala) não seria... isso não s... isso seria ruim. Seria até bom porque aí a gente tinha que, aí no caso a gente ia precisar procurar o, a resposta pra saber, tentar entender o que ela tá falando, mas igual por exemplo, às vezes, tipo, algumas, metade do, da aula podia até conversar em inglês mas palavras que a gente conhece, porque como a gente não tem tanto conhecimento do inglês, pelo menos a

maioria não tem, na hora se ela falou, se ela fosse dar a aula já em inglês, todo mundo, a maioria ia ficar boiando. A gente ia precisar ver a aula com...

G: Dicionário...

K: Entender uma palavra ou duas no máximo.

A: É.

A fala acima deixa claro que, apesar de constituírem um desafio para os alunos, as aulas em inglês são consideradas por eles como uma opção viável, ainda que durante a metade da aula somente. Infere-se também a necessidade de um modelo ou de um planejamento por parte da professora, no sentido de habilitar os alunos a de fato usarem o idioma durante as aulas. Um problema apontado por Moita Lopes (1996 *apud* SIQUEIRA, 2011), que contribui para a reprodução de um modelo de ensino que não prevê o uso da língua-alvo em sala de aula, relaciona-se às crenças dos próprios docentes sobre as inabilidades de seus alunos.

A professora participante reforça a ideia levantada por Moita Lopes em sua entrevista, quando ela alega que sempre ministrou suas aulas em português por motivos como a falta de conhecimento do idioma pelos alunos. Segue o trecho da entrevista que trata dessa questão:

Olha, eu acho que, assim, eu nunca dei aula na escola pública em inglês. Nunca dei. Eu sempre dei em português. Por vários motivos. Assim, desde que eu acho, assim, falta de nível dos alunos... se bem que talvez se eu insistisse de repente eles dessem até conta, eu poderia tá introduzindo mais coisas em inglês, mas eu num, nunca fiz isso, entendeu? E... eu acho que quando se trata, assim, de uma discussão mais aprofundada, eu acho que ela funciona melhor também em português, porque uma coisa em inglês é você trabalhar ali o vocabulário cotidiano, uma coisa que tá no universo do, daquela unidade que ele tá estudando, como às vezes a gente vê em cursinho. O aluno fala inglês, mas é o inglês daquela unidade. Aí, daí quando cê pega uma discussão que é complexa, que tem, que até na língua materna dele exige um vocabulário, uma expressão... é... complexa, acho que funciona melhor em português.

Depreende-se do excerto acima que o uso da língua-materna é uma atitude consciente da professora participante, justificada pela falta de nível dos alunos e sua possível dificuldade de compreensão e, conseqüentemente, de uso da língua-alvo no contexto da sala de aula. De acordo com Richards (2012) e Hall e Cook (2013), a língua materna constitui um ponto de referência para os aprendizes de uma língua adicional, e por isso seu uso não deve ser descartado, especialmente durante a apresentação de novas palavras ou conteúdos mais

complexos. Estudos recentes têm comprovado a importância da língua materna no aprendizado de outra língua, partindo-se, inclusive, da teoria do *scaffolding* de Vygotsky, que atrela o desenvolvimento da aprendizagem ao conhecimento prévio do indivíduo. Dessa forma, é natural que os alunos utilizem sua língua-mãe como apoio durante o aprendizado de um novo idioma, de forma a relacioná-lo à língua alvo através do estabelecimento de semelhanças e diferenças entre as duas línguas. O problema é quando a tradução permeia todo o processo de aprendizagem, conforme pontuado a seguir.

Como havia observado o uso do português na sala de aula pesquisada durante o período em que estive na escola, decidi questionar os alunos de forma mais explícita sobre o uso do português na condução das aulas durante o grupo focal. A resposta obtida foi surpreendente:

EU: É... gente, eu percebi que as aulas de vocês são conduzidas em português na maior parte do tempo. Por que vocês acham que isso acontece? Qual a opinião de vocês sobre isso?

Mat1: Ah, eu não acho que é a maior parte do tempo em português, porque, um tex... os textos ela passa em inglês pra gente e a gente tem que falar a tradução, e também ela (num?) fala em português, porque ela, por exemplo, passa uma palavra em inglês, passa a tradução em português. ... então é... geralmente em inglês.

Observa-se aqui a falta de referencial dos alunos em relação a uma aula de inglês conduzida em L2. De acordo com o excerto, os alunos parecem ver o uso do português nas aulas de inglês como parte natural do processo de aprendizagem do idioma, principalmente no que diz respeito à tradução instantânea de itens lexicais. Com relação à tradução, enquanto Hall e Cook (2013) alegam que essa estratégia seja talvez a maior fonte de enriquecimento de vocabulário, através do uso de dicionários bilíngues, Richards (2012) restringe seu uso enquanto ferramenta para o aprendizado de línguas adicionais ao nível da frase, ou seja, para estabelecer correlações gramaticais em uma sentença. Richards (2012) deixa claro que o uso da tradução não oferece a possibilidade de ganho de fluência em uma língua; em outras palavras, a competência comunicativa dos aprendizes não é auxiliada com a tradução.

Sendo assim, é possível concluir que a exposição quase integral do aluno à tradução e à língua materna durante o aprendizado de uma língua adicional pode tornar sua experiência com o idioma algo sem significado. Em outras palavras, ao apoiar-se na língua materna durante todo o processo de aprendizagem de outro idioma, o aluno não desenvolve nem a capacidade nem o senso de necessidade de usar o idioma na prática; como consequência, ele não se vê “saindo do lugar” durante esse processo e acaba se frustrando com a experiência.

Conforme pontuado por Richards (2001), anteriormente, nessa pesquisa, a abordagem comunicativa prevê que se use a língua para aprendê-la, o que não é possibilitado pela tradução. Ainda que a abordagem comunicativa tenha sido amplamente difundida no Brasil desde os anos 90, por meio, por exemplo, de uma variedade de materiais didáticos que incorporam essa abordagem, e ainda que a globalização tenha possibilitado o acesso de diferentes classes sociais a outras culturas, é interessante perceber que falar inglês ainda parece ser um privilégio reservado a uma pequena elite que tem a possibilidade de interagir na língua alvo em contextos exteriores à sala de aula (SIQUEIRA; DOS ANJOS, 2012; LEFFA, 2011; PAIVA, 2011). O resultado disso é o uso instrumental do idioma pelos professores, sem que sejam levadas em conta as habilidades de produção – oral e escrita – durante o processo de ensino de língua inglesa. Essa questão será abordada adiante.

4.2.6 As habilidades de produção em língua inglesa

Podemos dizer, com base na seção anterior, que o uso do português é uma atitude consciente da professora participante, e que os alunos sentem-se confortáveis com essa situação porque o uso do inglês representa algo “assustador”, difícil, algo que eles não entendem e que por esse motivo pode tornar o aprendizado da língua algo frustrante para eles. Essa constatação vai ao encontro dos resultados dos questionários iniciais dos alunos sobre as atividades mais impopulares na opinião deles. Segundo esses resultados, as apresentações orais e os projetos escritos são as atividades mais impopulares entre os alunos, conforme pontuado na seção 3.3.3²³.

Intrigada com esse resultado, resolvi questionar os alunos sobre o fato. De acordo com os relatos dos respondentes, o principal motivo da impopularidade das atividades mencionadas é a falta de proficiência no idioma para realizá-las. No trecho abaixo, eles comentam sobre suas impressões acerca das atividades orais:

A: É, então, é porque o escrito a gente nem escreve a palavra corretamente, então só nisso já perde ponto...

G: É...

A: ...porque igual, eu tenho mais facilidade de falar a palavra do que a escrever ela, então por isso que ditado às vezes é até mais difícil: ela fala a palavra e na hora de escrever... tudo bem que o ditado ajuda a gente a escrever a palavra corretamente, mas é mais difícil. Na hora da apresentação também. Se ela pedir uma apresentação de...

²³ As Atividades.

K... a gente fica nervoso...

(...)

MAp: Ainda mais em inglês...

A: Ai ... aí em inglês ela pede “vc vai ter que apresentar um texto todo em inglês”...

K: Ai cê fala a palavra...

A: Cê não vai saber pronunciar a palavra, então há uma dificuldade maior de apresentar pela vergonha e pelo... tipo... pela fala mesmo...

Voltamos aqui à problematização sobre o uso do português em sala, resultando em um aprendizado que não enfoca oportunidades de uso do idioma, sejam elas orais ou escritas. Significa dizer que tanto as habilidades de produção orais quanto escritas parecem não ter espaço na sala de aula. Abaixo encontra-se um excerto em que os alunos comentam sobre a dificuldade em se “juntar palavras” para formar frases:

Mat2: ... (não é) dificuldade, pode ser algumas palavrinhas como “blue”, “star”, que a gente não consegue juntar com as outras palavras mais importantes da frase, que à vezes a frase fica até sem sentido.

A: É, vamos supor, às vezes ela pede pra gente criar um texto. Algumas palavras que tem que colocar lá você esquece porque fica um texto sem sentido... porque inglês tem isso, cê escrever antes, depois, na hora que cê traduz tira (umas coisas e põe outras)...

A ideia trazida pelo trecho acima é a de que soma-se à baixa proficiência dos alunos no idioma a falta de um modelo ou demonstração prévia para a realização das atividades propostas em sala. Esse modelo, segundo os próprios alunos, poderia ser suficiente para motivá-los a realizar tanto apresentações orais quanto projetos escritos, conforme o excerto a seguir:

EU: Cês acham que se existisse um modelo, se isso fosse um trabalho gradual, é... é... ah, vamo começar a escrever umas frases, agora vamo começar a juntar uma frase com a outra, agora vamo começar a tentar escrever frases relacionando com uma figura, cês acham que se isso acontecesse, se existisse esse trabalho, isso motivaria vocês a fazer esse tipo de atividade?

G: Com certeza.

K: A gente já teria... que já sair treinado.

O trecho acima explicita a relação dos alunos com as habilidades de produção em língua inglesa – escrita e fala –, indicando que um modelo tanto de atividades orais quanto escritas impactaria diretamente o engajamento e a autoconfiança desses alunos ao executar atividades

dessa natureza. Contudo, depreende-se do relato da professora participante que o “falar inglês” parece ter mais condições para ocorrer no curso livre de idiomas do que na escola regular. É o que nos confirma a fala da educadora:

Eu acho que quando se trata, assim, de uma discussão mais aprofundada, eu acho que ela funciona melhor também em português, porque uma coisa em inglês é você trabalhar ali o vocabulário cotidiano, uma coisa que tá no universo do, daquela unidade que ele tá estudando, como às vezes a gente vê em cursinho. O aluno fala inglês, mas é o inglês daquela unidade.

Tal crença é alimentada por muitos professores de língua inglesa que, segundo Siqueira (2011), reproduzem o discurso das condições adequadas do curso livre em contraposição à falta de estrutura da escola; como consequência, esses professores, que são muitas vezes proficientes no idioma, recusam-se a usar o inglês em sala de aula, alegando que essa é uma tarefa impossível, antes mesmo de fazerem uma tentativa. Celani reforça essa ideia, alegando que, nas escolas,

[o] ensino de língua estrangeira, particularmente o inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa: o que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de ensinar/aprender uma outra língua? (2002, p. 20)

Conforme pontua Reid (1995), quando as aulas são apresentadas visualmente e verbalmente, e reforçadas através de atividades orais e escritas, os alunos têm a possibilidade de aprender de acordo com seus estilos de aprendizagem e ainda ampliam seu repertório de estratégias de aprendizagem, tornando-se mais confortáveis com diferentes formas de exposição do conteúdo.

A próxima seção apresenta algumas sugestões dadas pelos alunos, tanto no questionário inicial quanto no grupo focal, sobre atividades, materiais e recursos. Achei importante me informar sobre as preferências e ideias da turma, uma vez que esses dados serviriam de base para a elaboração das atividades de letramento crítico propostas na presente pesquisa. As sugestões dos alunos encontram-se a seguir.

4.2.7 Sugestões de atividades de acordo com os alunos: materiais autênticos e uso de L2

As sugestões de atividades dadas pelos alunos para tornar as aulas de inglês mais interessantes foram extraídas dos questionários iniciais dos alunos e do grupo focal, que enfocou a questão de forma mais explícita. Os questionários iniciais dos alunos revelaram que os alunos

sugeriram, em primeiro lugar, atividades envolvendo músicas e vídeos/filmes. As informações contidas no grupo focal também reforçam esse fato, conforme relato abaixo:

EU: É, gente, é, o que que poderia ser feito na opinião de vocês para que as próximas aulas fossem ainda mais produtivas?

G: Músicas...

K: Músicas, passar um filme...

G: Vídeos...

MAp: Passar vídeo de tema atual que a gente gosta...

G: É...

PH: Aqueles tipos de filme que, assim, todo mundo conhece, que todo mundo já viu, e colocar em inglês, com as legendas embaixo pra gente descobrir vamo supor...

(...)

MAp: Tudo que é atual a gente interessa.

PH: ...mas filme que a gente já viu, 'retornou' a ver, a professora passar dentro da sala de aula, a gente vai interessar mais com esse filme.

O excerto aponta novamente para o “filtro afetivo alto” dos alunos com relação ao aprendizado de inglês, uma vez que os alunos parecem não entender os benefícios de se enfrentar desafios nesse processo; ao mesmo tempo, a construção da importância dos desafios não é feita nem por meio do livro didático e nem pela professora, que poderia discutir em sala sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Depreende-se também a importância de materiais originais, como filmes e músicas, aos quais os alunos já tenham tido acesso, de forma a tornar a experiência com atividades 100% em inglês mais confortável. Compreende-se, a partir desse excerto, que os alunos estariam dispostos a trabalhar com materiais autênticos, desde que eles contenham temas atuais e estejam de acordo com os interesses da turma.

Como os resultados apontavam para atividades com música dentre as preferidas pelos alunos, achei coerente perguntar aos participantes do grupo focal o que eles entendiam por atividades com música em aulas de língua inglesa. Os resultados serão apresentados a seguir.

4.2.7.1 Atividades com música

Conforme pôde ser observado anteriormente nesse momento da análise, a partir de um excerto do grupo focal, os alunos compreendem atividades com música como aquelas em que a letra da música é traduzida para que então eles possam cantá-la. Contudo, outra consideração interessante emergiu no momento em que fiz um questionamento explícito sobre o que eles entendiam por atividades com música – alguns alunos mencionaram a criação de músicas para memorização do conteúdo trabalhado em cada disciplina. Segue abaixo o trecho em que essa concepção de música é discutida:

A: Nos primeiros anos que eu peguei inglês, que foi primeira, segunda, terceira e quarta série, era o que, você aprendia a matéria com música, então acabava a matéria você fazia uma musiquinha, a professora passava a musiquinha, e que naquilo a gente decorava a música com a matéria, e ficava uma coisa legal, então tipo assim, não só traduzir a música, mas algumas partes da matéria, sabe, passar uma música que faz entender a matéria...

MAp: Gravar a matéria...

K: Transformar a matéria em música...

A: Exatamente, porque igual, na hora da prova você faz assim “ai, esqueci como que é isso” e aí você lembra uma musiquinha que foi feita com um ritmo que até existe e tal, só assim pra entender a matéria e na hora da prova você conseguir acertar.

Tais relatos apontam para práticas tradicionais, como a memorização do conteúdo, presentes ainda hoje nas escolas brasileiras. Segundo Jorge e Tenuta (2011, p. 125), tais práticas, que acabam por evidenciar uma “tradição de se tratar, na escola, a língua estrangeira como um componente curricular marginal”, limitam a aprendizagem da língua ao uso descontextualizado da gramática, à tradução e a “atividades lúdicas que não se articulam em um plano de curso que tenha objetivos claros para o processo de aprendizagem do aluno”. O uso do ditado, por exemplo, ilustra com clareza a necessidade de se memorizar um conteúdo que não agrega conhecimento real para os alunos. Ao memorizarem uma lista de verbos para uma atividade avaliativa, os alunos muitas vezes não compreendem de que forma tais verbos serão utilizados em uma sentença. Soma-se a isso a falta de atividades de produção escrita e oral na língua-alvo, o que torna a memorização de conteúdos algo mecânico e ao mesmo tempo importante para a obtenção das notas necessárias.

Pode-se dizer que as sugestões de atividades dadas pelos alunos baseiam-se exclusivamente no aspecto lúdico de suas experiências prévias em sala de aula – cabe ao professor atribuir relevância a tais atividades, vinculando o lúdico a oportunidades efetivas de aprendizagem

dos alunos. Dessa forma, além de músicas e vídeos, os alunos sugeriram apresentações de teatro e dança, conforme relatos extraídos do grupo focal:

K: Acho que assim, seria interessante também ela (por exemplo) passar um... tipo uma apresentação...

MAp: Vídeos em inglês...

?: Vídeos...

P: Filmes...

K: Vídeos, filmes, pra gente fazer uma apresentação de teatro toda em inglês...

G: É... ou então fazer uma coisa...

K: ...cantar, alguma coisa em inglês...

L: Eu dancei High School Musical na minha escola antiga, sério...

K: Que assim a gente aprende mais...

Percebe-se com o excerto acima que o papel do professor é essencial no sentido de concretizar oportunidades de ensino a partir da utilização de meios que fazem parte da vida de seus alunos, conforme discutido anteriormente neste trabalho. Assim, a inclusão de filmes, vídeos e músicas às práticas de sala de aula com objetivos pré-definidos pode constituir uma maneira eficaz não só de engajar os alunos na disciplina, como também de promover discussões e questionamentos acerca de seu papel na sociedade. A questão que surge com tal constatação é a seguinte: por que isso não está sendo feito na sala de aula observada? Um possível motivo pode estar relacionado ao momento vivenciado pela professora participante – mãe pela primeira vez, com uma criança recém-nascida em casa. A próxima seção abordará a possível influência da condição docente nas práticas e escolhas de Ana durante o período de coleta de dados.

4.2.8 Aulas ideais x aulas reais: Influência da condição docente?

Conforme discutido na seção anterior, parece existir uma divergência entre as expectativas dos alunos em relação às aulas de inglês e as atividades conduzidas em sala de aula, decorrente, entre outras coisas, do momento pessoal vivenciado pela professora participante.

Ao ser questionada sobre o possível impacto de suas múltiplas atribuições pessoais em sua rotina profissional, a professora deu o seguinte depoimento:

O que eu noto de diferente hoje é que, por exemplo, hoje eu, eu dou aula com a cabeça de como é que tá a minha filha em casa. Igual, ela tá doente em casa, então a gente fica com essa preocupação. Acaba um horário, eu tô de horário vago, eu ligo pra saber como é que tá. E... eu sinto também um cansaço maior, porque antes eu dormia uma noite inteira e desde que eu engravidei eu não durmo mais, né? E eu chego em casa muito cansada e aí eu tenho ela, e aí ela vai dormir nove horas, ela vai dormir dez horas e eu não tenho muito tempo de ficar, de ficar pensando coisas assim extra-horário. (...) Mas assim, o que eu acho que mais pode ter influenciado é o cansaço mesmo. E muitas vezes eu durmo mal à noite, eu me desconcentro em sala de aula, eu perco o que eu tô falando, ou às vezes eu falo uma coisa numa sala duas vezes e na outra eu não falo, tipo uns lapsos de memória, mas eu acho que é justamente porque a cabeça da gente tá muito voltada pra questão da maternidade, ainda mais que eu tô no primeiro ano da maternidade que é uma novidade pra mim, tudo é novo.

Tais informações reforçam a revisão da literatura sobre a condição docente (JOHNSTONE, 2008; ZEICHNER, 2011; TEIXEIRA, 2007), explicitando as dificuldades enfrentadas pelo professor de língua estrangeira dentro e fora de sala de aula, advindas não só de situações de ordem pessoal, mas também do descaso das instituições, dos pais e dos alunos, somado à frustração do próprio professor com sua extensa carga horária, a quantidade de alunos por turma e o conseqüente volume de trabalho, em contraposição aos baixos salários e ao não reconhecimento de seu esforço. Em seu artigo sobre a carreira docente e a escola pública, Schmitz (2011) cita a tese de doutorado de Ana Emília Fajardo Turbin, de 2010, para explicitar algumas das dificuldades apontadas pelos professores de inglês da rede pública de São Paulo, como as condições de trabalho, problemas de indisciplina dos alunos, superlotação das salas, falta de recursos e ainda a carga reduzida de aulas. Segundo o autor, o ensino de língua inglesa nas escolas públicas pode funcionar, desde que aos docentes sejam oferecidas oportunidades de aperfeiçoamento, condições de trabalho adequadas e motivos para se orgulharem de seu trabalho.

4.2.9 Segundo momento: conclusões

Com base nas informações depreendidas dos instrumentos de coleta utilizados nesse segundo momento da análise e discussão dos dados, foi possível obter um vislumbre acerca das aulas de inglês conduzidas na turma D, na perspectiva dos alunos, da professora participante e em minha própria perspectiva.

Com relação às dinâmicas em sala de aula, foi possível observar que o tempo das aulas é reduzido em decorrência do horário destinado às aulas de inglês na turma D (sempre após o intervalo), o que acaba por tornar a turma atrasada em relação às demais. Além disso, a invariabilidade do espaço onde as aulas são conduzidas, possivelmente em decorrência da falta de tempo da professora participante, foi apontada pelos alunos como um fator que contribui para a monotonia das rotinas durante as aulas de inglês. Segundo os alunos, as aulas em um novo ambiente motivam sua participação e seu envolvimento com a disciplina.

Já em relação às atividades conduzidas em sala de aula, notou-se o uso constante do livro didático adotado pela escola, possivelmente decorrente da falta de tempo de Ana. Além do livro didático, a professora alegou que usa a língua materna deliberadamente em função de fatores como o número de alunos por turma e sua baixa proficiência no idioma. Já os participantes do grupo focal defenderam o uso da tradução e do português durante as aulas devido ao seu pouco conhecimento acerca da língua inglesa, mas consideraram a possibilidade de integração gradual do inglês às atividades desenvolvidas em sala, desde que partindo de um modelo.

Por último, observou-se que, ainda que haja uma preocupação da professora no sentido de utilizar as aulas de inglês para aproximar os alunos de outras culturas, a partir de discussões ancoradas no livro didático, parece existir uma discrepância entre as atividades conduzidas em sala e a realidade dos alunos. Essa discrepância parece ser proveniente da própria condição docente, haja vista que a falta de tempo de Ana, devido às suas múltiplas atribuições dentro e fora de sala de aula, possivelmente interfere em sua prática pedagógica.

Esperou-se, a partir das informações obtidas nos dois primeiros momentos desta análise, contextualizar o ambiente da pesquisa, a fim de oferecer dados relevantes sobre as experiências dos alunos com a língua inglesa e as práticas desenvolvidas durante as aulas de inglês da turma D. A próxima seção abordará especificamente as atividades de letramento crítico elaboradas para essa pesquisa e implementadas na sala de aula observada, durante a primeira metade do mês de agosto de 2013.

4.3 Terceiro momento – Atividades críticas: percepções

O presente momento da análise e discussão dos dados enfoca o processo de implementação das atividades de letramento crítico na sala de aula observada – mais especificamente, serão

analisadas as percepções dos alunos e da professora participante sobre essas atividades, buscando-se perceber os efeitos da prática crítica tanto nas dinâmicas estabelecidas em sala quanto na possível mudança de paradigma dos alunos e da professora com relação às aulas de língua inglesa.

Conforme mencionado anteriormente no processo de coleta, foram distribuídos questionários individuais aos alunos e à professora após a implementação de cada atividade, buscando-se compreender percepções sobre o que foi trabalhado em sala de aula durante esse período. Tais questionários apresentaram dados importantes para a compreensão da interação dos alunos com as atividades, a possível contribuição dessas atividades para o exercício de seu senso crítico e sua cidadania e ainda reflexões da professora participante sobre as possibilidades trazidas pelo letramento crítico em suas aulas. Além dos questionários, a entrevista com a professora, o grupo focal e as notas de campo auxiliaram na compreensão das percepções de Ana e sua turma acerca das atividades propostas.

Dividi a análise de cada atividade em cinco subseções – Aplicação da atividade; Pontos positivos; Pontos negativos; Reflexões para ações futuras e Conclusão –, sendo que a última representa uma breve síntese das questões levantadas nas seções anteriores. Cada seção conta com uma breve contextualização da atividade, disponível também no processo de coleta de dados, a fim de orientar o leitor.

Passemos à análise de cada atividade separadamente.

4.3.1 Atividade 1²⁴

CONTEXTUALIZAÇÃO: Atividade desenvolvida à luz dos protestos ocorridos no Brasil nos meses de junho e julho de 2013. A atividade baseou-se na análise, pelos alunos, de charges sobre os protestos a partir do uso do *Present Continuous*, de forma a trabalhar aspectos linguísticos dentro de um tema que envolve diretamente os alunos. O gênero textual utilizado e o aspecto linguístico trabalhado representam uma revisão da última unidade trabalhada pelos alunos – *Unit 3*.

OBJETIVOS DA AULA

TEMA: posicionar os alunos acerca dos protestos no Brasil.

GÊNERO: introduzir o gênero *charge*, fazendo uma ponte com os quadrinhos, tema do segundo bimestre

²⁴ A descrição da atividade foi apresentada novamente para facilitar a leitura.

LINGUÍSTICO: revisar o *Present Continuous*, tema do segundo bimestre

4.3.1.1 Aplicação da atividade

A atividade foi aplicada em cerca de trinta minutos devido ao tempo gasto com o deslocamento dos alunos para a sala de multimeios e a operacionalização do maquinário da sala. Todos os comandos da atividade foram feitos em português pela professora, assim como as discussões realizadas em grupo pelos alunos. A aula contou com uma discussão sobre o gênero *charge*, seguida de reflexões sobre charges concernentes aos protestos no Brasil, elaboradas a partir de discussões em grupos. Cada grupo ficou responsável pela análise de uma charge, e os demais grupos acrescentaram diferentes interpretações a cada análise.

4.3.1.2 Pontos positivos

O primeiro questionário sobre as atividades propostas, referente à atividade 1, foi respondido por 21 alunos, e contou com três questões abertas sobre a impressão dos alunos acerca da atividade, conforme quadro. As respostas revelaram que essa foi uma atividade apreciada por todos os alunos com unanimidade. Dentre os motivos, destacam-se:

- Possibilidade de exposição das opiniões;
- Tema interessante, atual e do interesse de todos;
- Seriedade das discussões;
- Proposição de soluções para problemas que afetam os alunos diretamente;
- Compreensão das manifestações;
- Análise crítica de material em inglês;
- Contribuição para a vida social;
- Respeito a opiniões de outras pessoas e aprendizado com essas opiniões;
- Maior entendimento de questões políticas;
- Aumento do vocabulário e da capacidade de interpretação de textos em inglês.

Abaixo seguem alguns comentários dos alunos que ilustram os aspectos listados acima:

“Acho que não houve uma pessoa que não tenha aprendido nessa aula”.

“(...) além da língua inglesa, nos ensinou a interpretar situações, discutir e respeitar as diversas opiniões e pontos de vista”.

“Através da atividade, passei a ter uma outra visão a respeito dos protestos, adquirindo mais conhecimento”.

“Essa atividade nos proporcionou novas possibilidades de entendimento e pensamento, assim contribuindo para nossa formação pessoal e social”.

“Essa atividade nos ensinou a ler e interpretar um cartoon de modo crítico, ou seja, entender o que o cartunista quis nos dizer através de seu cartoon.”

“Através da atividade passei a ser mais observadora e assim descobri coisas sobre o assunto tratado que não tinha ouvido falar antes”.

“A atividade não se limitou apenas ao inglês. Contribuiu de uma maneira muito forte, pois o assunto envolve como nunca os jovens e muitas vezes não sabemos muitas coisas sobre o tema e essa atividade ajudou muito para que possamos entender”.

“Aprofundei em um assunto que pode mudar o meu futuro (...), pois me conscientizou para ser uma pessoa melhor, mais justa e que eu lute mais para o desenvolvimento do meu país”.

“Além da língua inglesa, (a atividade) falou da realidade brasileira”.

“(A atividade) me mostrou que nós podemos parar o mundo”.

“Além de aprendermos inglês, discutimos e ouvimos o que as pessoas pensam dessas manifestações no Brasil”.

Entende-se com os excertos acima que a atividade criou oportunidades para a conscientização dos alunos e o exercício da sua cidadania, uma vez que foram discutidas questões que afetam diretamente a realidade desses jovens. Crookes (2013) usa os dizeres de Freire para salientar que “a pedagogia crítica tem como objetivo facilitar a inserção dos alunos na criação de suas próprias histórias” (p. 71). As respostas dos alunos às atividades, conforme pôde ser observado, reforçam essa perspectiva e mostram que, de fato, eles estão dispostos a saberem mais e participarem na mudança de seu próprio tempo.

Outro ponto positivo a ser considerado foi o efeito do trabalho em grupo na perspectiva dos alunos. Depreende-se a partir de suas opiniões que esse tipo de interação foi de fato favorável para que eles pudessem não só se expressar, mas principalmente respeitar as opiniões dos colegas. O mais interessante, a meu ver, foi o fato de eles mesmos reconhecerem que aprenderam com as perspectivas dos colegas, o que mostra a importância da atividade também na formação pessoal e social dos alunos.

Além dos pontos positivos levantados pelos alunos, conforme o excerto acima, a professora participante relatou, em seu questionário, que sua impressão com relação à atividade foi muito

positiva, principalmente em se tratando do envolvimento dos alunos. Segue abaixo um trecho que comprova essa ideia:

Achei que os alunos superaram minhas expectativas ao compreenderem o conteúdo expresso nas charges e ao explicarem de forma clara e crítica o que estava acontecendo em cada figura.

Observa-se, dessa forma, que além de contribuir para a conscientização dos alunos acerca dos problemas no país, a atividade representou para eles uma oportunidade de expressarem suas vozes e construírem conhecimento a partir de múltiplas leituras de um mesmo texto. Através da exposição de vários pontos de vista, a turma refletiu sobre a possível intenção de cada charge analisada para, a partir dessa reflexão, ter uma noção mais abrangente sobre o que estava sendo reivindicado nos protestos.

As notas de campo também corroboraram os pontos positivos mencionados tanto pelos alunos quanto pela professora. É interessante observar que o envolvimento dos alunos com a atividade remete aos princípios do LC, presentes na revisão da literatura, especialmente no que concerne à conscientização desses alunos sobre um tema que os afeta diretamente. A atividade, nesse sentido, serviu como uma ferramenta de empoderamento desses alunos e do exercício de sua cidadania, aspectos que vão além da capacidade crítico-interpretativa trazida pela leitura crítica.

De acordo com McLaughlin e DeVogd (2004), o letramento crítico propicia não só a compreensão do leitor acerca dos múltiplos pontos de vista em um texto, como também oportunidades para que esse leitor se torne um “usuário ativo” da informação disponível nos textos aos quais tem acesso, ao invés de reproduzir passivamente tais ideias (p. 7). Depreende-se a partir dos resultados obtidos nos instrumentos de coleta que, além da compreensão das charges, a atividade representou uma oportunidade concreta para o entendimento e o posicionamento desses alunos acerca de questões que, segundo eles mesmos, têm impacto direto em sua realidade, de forma a fazê-los pensar sobre seu papel na sociedade em que vivem.

4.3.1.3 Pontos negativos

Ainda que a atividade tenha apresentado pontos positivos relevantes na perspectiva dos alunos e da professora participante, dois alunos mencionaram os seguintes pontos negativos:

Aluno 1: Acho que a turma poderia ter participado mais.

Aluno 2: Acho que como as aulas são de inglês deveríamos usar mais o idioma.

Observa-se aqui o engajamento, ainda que de uma minoria, com a participação efetiva da classe durante as atividades desenvolvidas em sala e o reconhecimento da necessidade do uso do inglês durante as aulas, questão já problematizada na seção anterior.

Outro ponto negativo foi o fato de os objetivos linguísticos propostos na atividade não terem sido enfocados. Em outras palavras, apesar de a atividade ter possibilitado um ganho de vocabulário pelos alunos, uma vez que tanto a atividade quanto as charges exploradas estavam redigidas em inglês, as notas de campo revelaram que a revisão do presente contínuo, tema linguístico a ser trabalhado, não foi realizada. A professora participante apontou a falta de tempo como um dos fatores que impediram que os aspectos linguísticos fossem explorados mais profundamente (entende-se aqui que apenas os itens lexicais foram trabalhados na atividade). Em trecho da entrevista final, Ana menciona a questão do tempo como complicador para a aplicação das atividades e se justifica:

(...) com toda essa confusão que aconteceu a gente teve um tempo menor que o planejado, então muitas vezes a atividade era dada corrida, que não era o jeito que eu tinha pensado, e nem acho que o que você planejou, então foi muito corrido assim.

Além do tempo reduzido para a realização da atividade, decorrente de atrasos com o maquinário e a locomoção dos alunos até a sala de multimeios, acredito que outro obstáculo para o cumprimento dos objetivos linguísticos propostos na atividade tenha sido o uso do português em sala de aula. Embora o *teacher's guide* apresentasse os objetivos da atividade e instruções claras sobre cada momento da aula, o presente contínuo não foi trabalhado devido ao uso exclusivo do português durante o processo. A professora alegou, ao final da atividade (*off the record*), que preferiu não trabalhar os objetivos linguísticos para engajar os alunos no tema e priorizar as discussões geradas pelas charges.

A professora mencionou também sua própria condição como obstáculo para a realização do trabalho, reconhecendo em um dado momento de sua entrevista que não se preparou para aplicar as atividades, devido à falta de tempo decorrente de sua situação atual:

Ah, o que eu desgostei, foi, foi... eu mesma, porque eu acho que eu poderia ter, assim, sentado mais, lido melhor, porque eu fui meio despreparada com as aulas por falta de leitura minha, por falta de um tempo que eu não tive, entendeu? (...) Então eu acho que o que eu desgostei foi de mim mesma. Eu acho que eu podia ter... me envolvido mais fora da sala para que dentro da sala o processo fosse mais tranquilo. Eu senti que eu estava, não estava preparada porque eu não me preparei.

Essa última fala da professora participante remonta às discussões sobre a condição docente, abordadas anteriormente nesta pesquisa. A colocação de Ana nos remete ao paradoxo entre o papel do professor no processo de condução de uma atividade, uma vez que é ele quem determina de que forma a atividade será trabalhada e com que perspectiva, e as condições em que ele atua – dentre as quais podemos citar a desvalorização da profissão, a ausência de tempo para estudo e formação continuada, e o baixo status da língua estrangeira na grade curricular (COX; ASSIS-PETERSON, 2008). Segundo Morrell (2005),

[p]rofessores precisam de oportunidades para aprenderem eles mesmos sobre estudos culturais, pedagogia crítica, cultura juvenil e letramentos multimodais. Eles também precisam de espaços para discutir sobre como incorporar letramentos novos e populares em escolas e salas de aula conservadoras (p. 10).

Dessa forma, ainda que ao professor sejam dadas oportunidades para aprender, por exemplo, em programas de educação continuada, o grande volume de trabalho somado à multiplicidade de atribuições fora da sala de aula leva à reprodução de um modelo de ensino que demande o menor esforço e, como consequência, priorize o cumprimento de uma obrigação em detrimento do compromisso com o aprendizado além do conteúdo programático estabelecido para o ano letivo.

4.3.1.4 Reflexões para ações futuras

Uma questão interessante abordada nas reflexões da professora participante diz respeito à forma como a atividade influenciou seu plano de ação em relação às próximas aulas, conforme pontuado a seguir:

No caso desta unidade, pretendo continuar discutindo com os alunos acerca de diferentes formas de protestos, enfatizando não só os aspectos críticos, mas também trabalhando com os aspectos linguísticos apresentadas na unidade.

Observa-se na fala de Ana sua preocupação com o aspecto linguístico, que não foi coberto nesta primeira atividade. Além disso, Ana demonstra uma impressão positiva em relação à resposta dos alunos ao tema e à discussão propostos, uma vez que ela pretende continuar criando oportunidades para reflexões críticas em suas próximas aulas a partir da ênfase em aspectos críticos (juntamente com os aspectos linguísticos) dentro do conteúdo a ser trabalhado.

Além de motivar ações de transformação das próximas aulas por parte da professora, alguns trechos extraídos do grupo focal também mostram que a atividade ofereceu reflexões sobre

possibilidades de transformação do ambiente segundo os alunos, conforme o exemplo a seguir:

K: (...) juntou grupos, todo mundo resolveu as perguntas...

(...)

A: A gente podia expressar nossa própria opinião porque... Não que na sala a gente não consiga, mas lá na sala é o que, o professor fala e, entre aspas, a gente obrigatoriamente tem que entender o que a professora tá falando. Ali não, ali a gente podia dar nossa própria opinião, se a gente quisesse, assim, não, eu sou contra o que você tá falando a gente podia falar.

K: Ter liberdade de...

Mat2: De expressar... Porque ali era como se fosse um debate...

O excerto corrobora a visão positiva da turma sobre a interação e discussão em grupo possibilitada pela atividade 1, mencionada anteriormente. Depreende-se que esse tipo de interação possibilitou aos alunos “terem a liberdade de se expressarem, como se fosse um debate”. Além disso, a mudança do espaço físico constituiu uma grande mudança para os alunos, haja vista que eles associaram a possibilidade de “darem sua própria opinião” ao fato de estarem em um novo ambiente, com uma nova disposição de carteiras, executando um tipo de atividade que contou com sua participação efetiva e incluiu suas vozes.

4.3.1.5 Atividade 1: Conclusões

Analisando os dados trazidos pelos instrumentos de coleta acima mencionados, foi possível perceber que a primeira atividade implementada na turma D foi bem aceita tanto pelos alunos quanto pela professora, por tratar de um tema, segundo os próprios alunos, “de interesse de todos”, além de envolver discussões que possibilitaram o exercício da cidadania dos alunos e o desenvolvimento de sua capacidade crítica.

No entanto, ainda que tenha havido um ganho de vocabulário pelos alunos, uma vez que as charges e a atividade em si foram redigidas em inglês, os objetivos linguísticos não foram cumpridos. Alguns fatores que possivelmente contribuíram para esse fato foram o tempo reduzido da aula em função de dificuldades na nova sala, o uso do português em sala e a falta de preparação da atividade pela professora, ocasionada pela falta de tempo da mesma.

Apesar dos obstáculos, a atividade proporcionou reflexões tanto por parte da professora quanto dos alunos sobre pontos positivos a serem incorporados às próximas aulas. A professora valorizou as reflexões críticas e mostrou preocupação em incluir os aspectos linguísticos em suas próximas aulas. Já os alunos mostraram-se envolvidos com o tema, e consideraram o trabalho em grupo e a mudança de ambiente como os pontos mais relevantes para seu engajamento e sua participação efetiva durante a aula de inglês.

Passemos agora à análise da segunda atividade ministrada na turma D.

4.3.2 Atividade 2²⁵

CONTEXTUALIZAÇÃO: Atividade baseada na unidade 6 do livro didático, intitulada *Peace Activists*. Apresentação de alguns ativistas e organizações pacifistas conhecidas, seguida de um texto biográfico sobre a vida de Ghandi. Questões discursivas sobre o texto e questões a serem respondidas, em inglês, sobre as opiniões dos alunos acerca das diferentes formas de protesto existentes, de forma a estabelecer relações entre manifestações provenientes de diferentes culturas e de sua própria cultura. Buscou-se com a atividade trabalhar o gênero biografia, chamando a atenção dos alunos para o *Past Simple*, de forma a verificar nas atividades escritas a compreensão textual desses alunos sobre a vida de Ghandi e as reflexões críticas de cada grupo acerca das diferentes formas de protesto, a partir do uso desse tempo verbal pelos alunos.

OBJETIVOS DA AULA

TEMA: Pacifistas famosos e tipos de protestos, a fim de contextualizar os alunos acerca das várias formas de protesto possíveis.

GÊNERO: trabalhar o gênero *biografia*

LINGUÍSTICO: situar os alunos sobre o *Past Simple*

4.3.2.1 Aplicação da atividade

A atividade foi aplicada em cerca de trinta minutos devido a um evento institucional que tomou os 15 primeiros minutos da aula. A aula foi conduzida em inglês e português – a professora lia as instruções em inglês e checava a compreensão dessas instruções pelos alunos, que respondiam em português. O primeiro momento da aula apresentou uma discussão sobre alguns pacifistas conhecidos e seus feitos; já o segundo momento contou com um trabalho escrito, realizado em grupos, sobre a biografia de Ghandi, que já havia sido lida pelos alunos – seis questões a serem respondidas sobre a vida de Gandhi, a intenção do autor do texto e a relação entre o protesto de Gandhi e as manifestações no Brasil. Esse momento

²⁵ A descrição da atividade foi apresentada novamente para facilitar a leitura.

foi muito corrido – a professora deu aproximadamente cinco minutos para a aplicação da atividade e a correção foi realizada em português, rapidamente. Ao final, houve uma discussão sobre as formas de protesto mais eficientes e os alunos assistiram ao vídeo “Isso é Brasil”, um rap que critica os problemas do país. Os alunos entregaram a atividade escrita no final da aula – uma por grupo. Para a aula seguinte, foi solicitado que os alunos trouxessem um cartaz com uma mensagem de algum pacifista conhecido e uma ilustração.

4.3.2.2 Pontos positivos

O questionário sobre a atividade 2 foi respondido por 13 alunos, e contou com quatro questões abertas sobre a impressão dos alunos sobre a atividade (vide apêndice 8). As respostas revelaram que, de maneira geral, a atividade teve grande impacto entre os alunos por abordar diferentes formas de protesto, tema diretamente ligado à realidade deles no momento de aplicação da atividade. Dentre os pontos positivos da atividade, mencionados pelos alunos, temos:

- Possibilidade de debates sobre a atual situação do país;
- Informações sobre novas formas de protesto;
- Foco em protestos pacíficos;
- Aprimoramento dos conhecimentos acerca de outras culturas e da própria;
- Informações sobre pessoas que lutaram pela paz.

Dessa forma, compreende-se a partir das respostas obtidas com os questionários que, além do aprendizado da língua-alvo, possibilitado pelas tarefas propostas em inglês, a atividade agregou valores sociais, morais e culturais à experiência dos alunos com o idioma. A seguir, encontram-se alguns relatos para fundamentar essa experiência:

Acho que (a atividade) ensinou muito bem a língua inglesa e mais que a língua inglesa, pois nos ensinou que pequenas atitudes podem alertar as pessoas, como o vídeo mostrado pela professora.

Aprendi um pouco sobre pessoas que utilizaram de diversos recursos para lutarem pelos seus ideais e pelo interesse de todos. (A atividade) nos ensinou a lutarmos pelos nossos ideais e pelos interesses de todos.

Adquiri conhecimentos a respeito de pessoas que lutaram pelos ‘nossos’ direitos e tentaram mudar nossa história.

Aprendi que podemos chegar ao mesmo lugar com vários métodos diferentes.

Contribuiu para que quando eu estiver enfrentando um situação, eu pare e reflita, vendo que sempre pode haver mais de uma opção.

Muito bom, pois é sempre bom conhecer a história de pessoas que mudaram a história.

A atividade contribuiu a mim o ato de poder refletir. Me fez pensar que muitas das vezes podemos fazer um protesto ou lutar pelo nosso direito sem a violência. Qualquer um pode lutar pela paz.

Observa-se, com base nos excertos acima, que a atividade contribuiu de forma efetiva para a mudança de paradigma dos alunos acerca de seu papel na sociedade e do resultado de suas ações, atrelando um novo conhecimento sobre pacifistas ao redor do mundo à sua própria realidade. Segundo Freire,

(...) a ação cultural para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora da realidade através do qual as massas populares são desafiadas a exercer uma reflexão crítica sobre sua própria forma de estarem sendo (...) (2013, p. 149).

Entende-se, dessa forma, que a atividade proposta funcionou como uma ferramenta de ação cultural para a libertação, nas palavras de Freire, criando oportunidades para a transformação social por meio do saber. As colocações dos alunos não representam somente respostas diretas a um fato isolado, mas indicam que novas atitudes podem ter sido semeadas com a reflexão proposta.

O questionário da professora, por sua vez, revelou apenas que a aula foi interessante, mas que não houve tempo para os alunos “registrarem suas opiniões”. Ela também comentou no questionário que os alunos ficaram “meio perdidos” durante a primeira tarefa, uma atividade de múltipla escolha envolvendo alguns pacifistas e o trabalho realizado por eles. Contudo, conforme descrito nas notas de campo, os alunos demonstraram conhecimento sobre a maior parte dos pacifistas mencionados na tarefa e se envolveram durante sua realização, conforme excerto abaixo:

Na primeira tarefa, uma atividade sobre ativistas e suas realizações, os alunos demonstraram conhecimento sobre os ativistas do exercício e discutiram sobre formas de protestos eficientes – passeatas, vídeos e músicas.

Depreende-se a partir desse trecho que essa foi uma tarefa enriquecedora, no sentido de oferecer aos alunos conhecimento sobre outras culturas, conforme mencionado pela própria turma no questionário sobre a atividade 2. Mais ainda do que mostrar outras culturas, a atividade constituiu um passo importante em direção ao exercício da cidadania por parte dos alunos. De acordo com Crookes (2013), o ativismo em si deve estar presente no currículo

escolar, para que os aprendizes sejam encorajados a articular situações em que eles tenham participação ativa na mudança da sociedade. Através da apresentação, aos alunos, de ativistas que lutaram pela paz, eles perceberam que pessoas comuns, como eles, podem fazer a diferença e mudar a realidade de uma comunidade.

Além de mencionarem o conhecimento oferecido aos alunos sobre outras culturas possibilitado pela atividade, as notas de campo corroboraram as ideias trazidas pelos questionários, no sentido de demonstrar o interesse dos alunos pelo tema e a importância dada por eles a formas de protesto que zelem pela paz. Elas revelaram também algumas questões interessantes oriundas das problematizações propostas com a biografia de Ghandi, conforme pode ser observado a seguir:

Alguns que já haviam lido a biografia de Ghandi, enviada de para casa na primeira aula do mês, comentaram que não acham o jejum uma forma de protesto eficiente porque agride muito a pessoa que o pratica, e com isso não atrai muitos seguidores. Todos concordaram que um bom protesto deve ser pacífico.

Tem-se, dessa forma, que as discussões geradas pela biografia de Ghandi foram além da compreensão superficial do texto sobre a vida do pacifista – elas geraram reflexões críticas sobre formas positivas e negativas de protestos, tema presente na realidade dos alunos no momento da pesquisa. Vale lembrar que as atividades foram aplicadas um mês após os protestos no Brasil. O fato de os alunos acharem que a forma de protesto de Ghandi não é muito “eficiente” por “agredir quem o pratica”, por exemplo, mostra que o posicionamento deles em relação ao protesto mencionado no livro didático contou com sua própria percepção do que vem a ser um protesto eficiente, baseada em sua vivência no momento das passeatas. De acordo com Crookes,

[a] pedagogia crítica é a pedagogia da justiça social, em formas que apoiam o desenvolvimento de cidadãos ativos e engajados que irão, conforme as circunstâncias permitirem, questionar criticamente por que as vidas de tantos seres humanos, talvez incluindo a eles mesmos, são materialmente, psicologicamente, socialmente e espiritualmente inadequadas – cidadãos que estarão preparados para buscar soluções para os problemas que eles definirem e encontrarem, e agirem de acordo. (2013, p. 8)

Percebe-se, por conseguinte, que a resposta dos alunos à atividade foi ao encontro do conceito de pedagogia crítica proposto por Crookes (2013), no sentido de criar oportunidades para o exercício da cidadania desses alunos. Além disso, a atividade possibilitou reflexões por parte da turma sobre a responsabilidade de cada um na formação de um país mais justo e democrático para todos.

4.3.2.3 Pontos negativos

Ainda que a atividade tenha constituído um instrumento para a promoção da criticidade e da mudança de paradigma dos alunos, os objetivos linguísticos, conforme observado nas notas de campo e nas tarefas escritas entregues pelos alunos ao final da aula, não foram enfocados. Por esse motivo, infere-se que, como consequência, eles não foram alcançados.

Começamos a análise dessas constatações com base em alguns comentários dos alunos disponíveis nos questionários sobre a atividade 2. Os questionários revelaram opiniões divergentes sobre a parte escrita. No primeiro excerto, infere-se que o aluno achou incômodo o trabalho escrito:

Prefiro as aulas com mais diálogo e nessa escrevemos mais.

Nota-se que o aluno preferiria uma atividade “com diálogo”, possivelmente porque a tarefa escrita demanda mais esforço. No entanto, o aluno não menciona o que representou a atividade escrita ou o que teve que escrever, sugerindo que ele não teria compreendido a relevância da tarefa. Essa fala vai ao encontro da menção da professora participante sobre a “cultura do aluno”, constante nas notas de campo, quando ela me orienta a não dar atividades para os alunos realizarem em casa, já que “se não valer ponto, eles não vão fazer”. A pergunta que fica é: será que eles fariam a tarefa se recebessem orientações sobre sua relevância, ou seja, se a professora explicasse como e por que ela é importante? Abramovay (2008) salienta que a maior causa de conflitos na escola hoje é a falta de comunicação entre professores e alunos. Compreende-se, assim, que ao se falar em cultura do aluno ou conjuntos de artefatos comuns a essa prática, deve-se pensar também em aspectos como a elaboração do currículo, relações de poder e a possibilidade de construção de saberes advinda do diálogo em sala de aula.

Enquanto o excerto anterior sugere que a tarefa escrita não foi exatamente prazerosa, outro trecho encontrado nos questionários sobre a atividade 2, no entanto, revelou que, para um aluno, a atividade representou o uso do inglês “em prática”, sugerindo que a língua inglesa foi trabalhada efetivamente, talvez justamente em função desse tipo de atividade:

Essa aula foi na base do inglês em prática, veio a reforçar o nosso inglês.

Novamente o aluno não menciona por que seu inglês foi reforçado, mas sugere que a atividade escrita representa o uso do idioma de forma concreta, a prática. Ele também não fala

sobre a atividade em si, como se o ato de realizar uma tarefa escrita tivesse sempre a mesma representação para ele. Esse fato pode ser reforçado pela falta de tempo da professora participante decorrente da própria condição docente, conforme mencionado anteriormente nesta pesquisa. Em outras palavras, a falta de tempo acarreta a falta de planejamento das atividades, o que pode torná-las mecânicas e sem sentido para os alunos.

Além da falta de tempo da professora participante fora da sala de aula, o questionário da professora revelou que o tempo reduzido para a realização da atividade representou um problema para que as opiniões dos alunos pudessem ser expressas em sala de forma mais consistente, como possibilitado pela atividade 1. Segue abaixo um trecho que fundamenta a falta de tempo mencionada pela professora:

A aula foi interessante, mas gostaria que tivesse tido mais tempo para que os alunos pudessem registrar suas opiniões.

Embora a professora não tenha sido mais precisa sobre sua percepção da aula no excerto acima, as notas de campo ofereceram informações relevantes sobre a condução da tarefa escrita. Segue o trecho que descreve o momento:

Logo após a tarefa 1, a professora pediu aos alunos que respondessem as questões sobre Ghandi por escrito em grupos. Enquanto os grupos executavam a tarefa, ela foi chamando os alunos por ordem alfabética para dar o visto no dever de casa e coletar o questionário 1.

Depreende-se com esse trecho que a professora não leu a tarefa com os alunos e não checkou a compreensão das questões pela turma. Como resultado, dos oito grupos formados, apenas um entregou a atividade completa e em inglês. Outros dois grupos entregaram a atividade em inglês incompleta e com respostas incorretas, e os outros cinco grupos responderam às questões em português, com algumas respostas incorretas – um deles respondeu a apenas uma das questões. Esse fato mostra que se, por um lado, os grupos responderam à maioria das perguntas, ainda que em português, por outro, o número de questões em branco evidenciou que as instruções provavelmente não foram suficientes para a realização da tarefa.

Outro motivo que explicaria as respostas em branco ou incompletas nas atividades escritas entregues pelos alunos pode ser o desinteresse dos alunos em relação à tarefa. Tal desinteresse é possivelmente decorrente do desconhecimento dos alunos sobre a importância da atividade, por falta de esclarecimentos da professora. Em seu artigo sobre a motivação dos alunos em sala de aula, Bini e Pabis (2008) explicam que, ainda que existam alunos genuinamente

desinteressados e sem perspectivas para aprender, cabe ao professor engajar os alunos e, nas palavras de Freire (2013), levar alegria à sala de aula. Esse engajamento pode ser gerado, por exemplo, quando o professor expõe aos alunos, de forma clara, a relevância da tarefa a ser realizada por eles.

Um terceiro motivo para os resultados das atividades escritas pode ser a falta de monitoramento da professora durante a realização da atividade pelos alunos, somada à checagem rápida das respostas ao final de dez minutos. As notas de campo oferecem informações relevantes sobre esse fato:

Aproximadamente dez minutos após dar as instruções para a tarefa escrita, a professora checou rapidamente as respostas com os alunos em português. Alguns pareceram demonstrar compreensão do texto sobre Ghandi que haviam lido. A professora chamou rapidamente a atenção dos alunos para as formas de passado presentes nas perguntas e também no texto. Houve alguma conversa durante esse momento da aula, e quando a professora pediu que eles entregassem a atividade, alguns grupos não o fizeram porque não tinham nada escrito.

É possível compreender, dessa forma, que embora a professora tenha checado as respostas às questões propostas na atividade com os alunos, essa checagem foi feita de forma rápida, não tendo havido, conseqüentemente, tempo suficiente para uma discussão mais aprofundada nem sobre o tema, nem sobre os aspectos linguísticos trabalhados na atividade.

Outro ponto relevante levantado por esse excerto é o fato de ter havido conversa e distração dos alunos no momento em que a professora chamou a atenção da turma para as formas de passado, presentes nas perguntas, e para algumas formas de passado apresentadas no texto. Esse trecho em especial me fez pensar na importância do planejamento prévio de cada passo da atividade pelo professor que a conduz em sala de aula. Percebi, por exemplo, que o objetivo linguístico da atividade – situar os alunos sobre o passado simples – poderia ter sido alcançado de forma efetiva com o planejamento de cada momento da aula pela professora. Ainda que Crookes (2013) e Rashidi (2011) enfatizem a importância de materiais criticamente embasados para o ensino de língua inglesa, observa-se que o material não tem, por si só, o poder de trabalhar habilidades de recepção e produção juntamente com aspectos lexicais, estruturais e críticos simultaneamente.

4.3.2.4 Reflexões sobre ações futuras

As reflexões para ações futuras na visão da professora, apresentadas em seu questionário sobre a atividade 2, são exatamente as mesmas propostas na atividade 1 – continuar trabalhando o tema até o final da unidade e criar oportunidades para reflexões críticas aliadas ao ensino do conteúdo linguístico proposto. O comentário de Ana sobre o envolvimento dos alunos também ilustra o impacto positivo dessa atividade na turma D, o que pode servir como motivação para as próximas aulas da professora:

Mais uma vez o tempo não foi suficiente para que as atividades pudessem ser realizadas com mais tranquilidade. No entanto, os alunos se envolveram e ficaram interessados principalmente pelo vídeo (Isso é Brasil, rap sobre os protestos).

Depreende-se a partir do excerto uma constatação anteriormente mencionada neste trabalho: os alunos se envolvem de forma efetiva quando a eles é visível a relação entre o conteúdo trabalhado na escola e suas vidas fora dela. A partir dos relatos dos próprios alunos durante o grupo focal, infere-se também essa necessidade:

A: (As atividades foram as) Melhores, mais descontraído foi que pegou temas atuais, assim, coisas que a gente tá vivendo mesmo envolveu na matéria, então ficou uma coisa, igual, a gente conseguia falar algumas coisas lá que a gente tava presente, ou que a gente ficou sabendo...

G: É... que a gente até participou...

K: ... que a gente até participou...

A: ... e interagiu bastante...

Fica claro com o excerto que a associação do conteúdo trabalhado no livro didático – pacifistas ao redor do mundo e suas formas de protesto – com a realidade vivenciada pelos alunos, em meados de 2013, representou uma possibilidade legítima de aprendizado. Assim, faz-se necessário que a aula de língua inglesa seja vista pelos alunos como um espaço que possibilite a compreensão de algo maior: o questionamento, a conscientização social, política e econômica, e a busca pela justiça social, que une povos nos quatro cantos do planeta.

4.3.2.5 Atividade 2: conclusões

Foi possível observar que a atividade 2 cumpriu seus objetivos relacionados ao tema e ao gênero textual trabalhado, além de ter constituído, na opinião dos alunos, uma oportunidade legítima para uma conscientização acerca de seu papel na sociedade em que vivem. A

atividade possibilitou também a exposição da turma a vários tipos de protesto, que culminou com a reflexão dos alunos sobre as formas mais eficientes de lutarem por seus direitos.

Entretanto, notou-se, com base nas atividades escritas entregues pelos alunos, que os objetivos linguísticos não foram enfocados, devido, possivelmente, a problemas de tempo para o planejamento da atividade pela professora participante somados ao tempo reduzido para a realização da atividade.

Apesar dos obstáculos observados, foi possível inferir, a partir de relatos dos alunos e da professora, que a atividade 2 possibilitou reflexões relevantes para as próximas aulas de inglês – principalmente no que diz respeito a agregar a vivência de mundo dos alunos às novas informações trazidas pelo programa letivo e pelo livro didático.

Veremos agora a análise da terceira e última atividade aplicada na turma D.

4.3.3 Atividade 3²⁶

CONTEXTUALIZAÇÃO: Atividade baseada no livro didático. Análise de um trecho do discurso *I have a dream*, de Martin Luther King e da música *We shall overcome*, considerada o hino dos direitos civis, do ponto de vista do próprio Martin Luther King, que a menciona em seu discurso, de Roger Waters, que cantou a música em 2010 para protestar contra o bloqueio da Faixa de Gaza, e de Joan Baez, que cantou a música no festival Woodstock em 1969 em protesto contra a guerra do Vietnã e a repressão política da época. Discussão sobre o efeito da música e do discurso enquanto formas de protesto, e estabelecimento de relações entre os gêneros trabalhados e a realidade brasileira, utilizando o *Past Simple*.

OBJETIVOS DA AULA

TEMA: protestos no mundo e sua relação com as manifestações ocorridas no Brasil em julho/2013.

GÊNERO: trabalhar gêneros textuais utilizados em protestos – discursos e músicas

LINGUÍSTICO: *Past Simple* e vocabulário referente a protestos

4.3.3.1 Aplicação da atividade

Continuando a discussão sobre formas de protesto, foram discutidos, brevemente, em sala, os motivos que levaram aos protestos no Brasil, o vandalismo e o oportunismo de quem se aproveitou das manifestações em benefício próprio e os protestos que geraram resultados mais positivos. A professora então iniciou a discussão sobre a música enquanto ferramenta de

²⁶ A descrição da atividade foi apresentada novamente para facilitar a leitura.

mobilização. Ela explicou o papel da música “We shall overcome” nos protestos pelos direitos civis nos EUA durante a década de 60 e a importância dessa música, considerada um hino dos direitos humanos, em vários protestos ao redor do mundo. Ela explicou que os alunos assistiriam a duas versões – uma em Woodstock, com a cantora Joan Baez, gravada ao vivo em 1969, e outra com Roger Waters, vocalista da banda Pink Floyd, em protesto ao bloqueio de Gaza, gravada em 2011. Eles começaram a assistir a versão de Martin Luther King sobre a música em uma parte de seu discurso “I have a dream”, mas como a professora não teria tempo para aplicar a atividade do livro sobre o discurso, ela achou melhor não passar esse vídeo.

Os alunos realizaram uma atividade de múltipla escolha sobre o vocabulário da música e refletiram sobre algumas expressões presentes na letra dentro do contexto brasileiro. Eles demonstraram bastante envolvimento com a atividade proposta e parecem ter, inclusive, conseguido estabelecer uma relação entre a atividade de para casa, dada na aula anterior (uma frase de um pacifista com uma ilustração correspondente), e essa atividade. Foi solicitado aos alunos que entregassem o questionário sobre a atividade 3 na aula seguinte.

4.3.3.2 Pontos positivos

Os questionários sobre a terceira atividade revelaram, sob a perspectiva dos alunos, que ela foi produtiva do ponto de vista do aumento de vocabulário, do auxílio na interpretação de textos em inglês e do aprendizado de valores que influenciaram em seu convívio social – ainda que não tenham explicado esses valores adquiridos em seus relatos.

Apenas 3 questionários foram entregues sobre essa atividade devido ao fato de os alunos entenderem que, como o período de implementação das atividades havia chegado ao fim, sua participação estaria encerrada. Entrei em contato com a professora participante, solicitando o restante dos questionários, mas ela respondeu alegando que apenas três alunos o haviam trazido.

Como não previ essa situação durante o processo de coleta, optei por fazer questões mais gerais sobre as atividades no grupo focal, e, como resultado, não foi possível obter uma percepção mais precisa da turma acerca da atividade 3, especificamente.

Contudo, é possível verificar a partir de trechos extraídos do grupo focal, por exemplo, a impressão positiva dos alunos sobre a atividade, no que diz respeito à aquisição de vocabulário e compreensão do conteúdo a partir da tradução de itens lexicais:

E: OK. É... Vocês acham que essas atividades (...) trabalharam o inglês?

G: Sim, sim, acho que sim. Todas, né?

MAp: Acho que principalmente na música, né, que a gente teve que traduzir algumas coisas lá, aí ficou mais fácil.

O trecho reitera o que foi pontuado anteriormente nesta análise: a língua-mãe pode funcionar como o “andaime”, termo utilizado por Vygotsky, que conecta os alunos ao conhecimento sobre a língua estrangeira, ao mesmo tempo em que possibilita a comunicação entre alunos e professores não só sobre a língua estrangeira *per se*, como também sobre os temas trabalhados em sala de aula. Outra forma de se compreender a relevância da língua materna em aulas de língua inglesa, por exemplo, é observada por Edstrom (2006 apud Hall; Cook, 2013). A autora propõe que o uso da língua materna em aulas de línguas adicionais constitui uma obrigação moral do professor, no sentido de considerar os alunos enquanto indivíduos; o uso da língua materna representa ainda, segundo a autora, uma ferramenta valiosa para a comunicação de respeito, preocupação e ainda para a criação de um ambiente positivo e propício à aprendizagem, o que pôde ser observado em relação à sala de aula observada nesse estudo, a partir das respostas obtidas nos instrumentos de coleta.

Outro ponto positivo da música trabalhada na atividade 3, segundo informações obtidas no grupo focal, é o desenvolvimento da capacidade interpretativa, crítica e interacional dos alunos através de reflexões que foram além da letra, envolvendo a intenção do autor e o contexto dos alunos, conforme excerto abaixo:

A: E a gente conseguir também interpretar umas coisas, igual a...

G: A gente ter que explicar o que a gente entendeu...

A: ... o que a gente entendeu nas partes da música, o que que a pessoa tava sentindo na hora que fez a música, quem fez a charge, essas coisas, então, a gente aprendeu bastante coisa, igual, tanto ficar em grupo, porque foi dividido em grupos, a gente conseguiu expressar a nossa opinião e tentar enxergar a opinião que a pessoa tava sentindo quando fez a música, o desenho, em geral.

Observa-se com o trecho acima que tanto a música quanto as charges, presentes na atividade 1, foram analisadas pelos alunos do ponto de vista da intenção dos autores e da relação das atividades com suas vidas. Observa-se também a troca de opiniões possibilitada pelos trabalhos em grupo, cuja repercussão positiva é mencionada também na análise da atividade 1. As notas de campo, por sua vez, reiteraram o significado da experiência com a música pelos alunos:

Os alunos identificaram com facilidade o vocabulário da música partindo do contexto – percebi que eles haviam inferido o significado das palavras pelo contexto porque alguns perguntaram o significado das palavras logo após a execução da música, e a professora aproveitou a oportunidade para pedir a eles que fizessem a tarefa de múltipla escolha envolvendo 4 palavras da música em grupos. Rapidamente ela checkou as respostas com eles e partiu para a discussão das questões pertinentes à música. Houve muito envolvimento dos alunos nesse momento da aula, e algumas das colocações mais interessantes seguem abaixo:

- ‘hand in hand’ na concepção dos alunos = direitos iguais para todos, sem diferenças em relação à língua ou à cultura (igual valorização de todas as culturas); fim das diferenças entre classes sociais e da discriminação racial; protestos no Brasil: todos juntos lutando pelo mesmo objetivo – importância do trabalho em grupo e da participação do maior número de pessoas para que se consiga repercussão;

- ‘afraid’ na concepção dos alunos (do que os brasileiros tinham medo? O que os impediu de iniciar os protestos anteriormente?) = represálias por parte do governo concretizadas através de ações policiais como tropas de choque; ditadura velada: medo de se expressar e ser mal interpretado ou punido por suas opiniões – a professora trouxe essa discussão para a esfera escolar, e muitos alunos alegaram que não participam das aulas porque temem as críticas dos colegas ou até do próprio professor. A professora explicou sobre a “cultura do deboche” no Brasil, que muitas vezes impede os cidadãos de fazerem o que acham certo por medo das críticas de terceiros. Os alunos comentaram que o medo do ridículo talvez seja maior do que o medo de danos concretos (físicos, palpáveis) decorrentes da exposição de sua opinião.

Quando perguntados sobre o que cada um deles estava fazendo para melhorar a situação do país, houve um grande silêncio. Uma aluna bastante participativa pediu para ler a mensagem que havia selecionado e trazido como resposta ao dever de casa anterior, que dizia o seguinte: “Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.” Ela explicou aos colegas que pequenas ações como reciclar, jogar o lixo no lugar certo, ser educado e ajudar a quem precisa são coisas que podemos fazer todos os dias, e lembrou a todos que se cada um tiver essa perspectiva, o impacto dessas ações na melhoria não só do país, mas do mundo, será enorme. Aproveitei a oportunidade para reforçar com eles a importância das atitudes cotidianas em todas as esferas de suas vidas – em casa, na escola, no bairro onde moram, na rua – no bem-estar de todos ao seu redor. Eles me ouviram com atenção e eu sugeri que assistissem ao filme “Corrente do bem” para perceberem o impacto das boas ações em cadeia.

Depreende-se, a partir dessas notas, o envolvimento dos alunos com as discussões propostas na atividade. Outro ponto interessante foi a reflexão trazida pela música no sentido de conscientizar os alunos sobre o papel de cada um na melhoria de seu entorno e, em uma perspectiva mais abrangente, do país e do mundo.

O questionário da professora reiterou a relação estabelecida entre a música e os problemas enfrentados no Brasil, que foram abordados nos protestos. Além disso, Ana alegou que a atividade parece ter afetado os alunos pessoalmente, levando-os a refletir sobre a superação de desafios em nível individual e coletivo. Segue o trecho que ilustra esse posicionamento:

Esta atividade foi interessante porque nela os alunos puderam, a partir da canção de Baez, discutir sobre inclusão, superação de desafios, sejam eles a nível social quanto pessoal e sobre o papel das músicas como forma de protesto.

4.3.3.3 Pontos negativos

Embora nenhum ponto negativo tenha sido levantado pela professora ou pelos alunos, considere-se que, mais uma vez, os objetivos linguísticos – trabalhar o passado simples – não foram enfocados durante a aplicação da atividade. O motivo parece ter sido novamente o uso exclusivo do português em sala de aula – a condução das tarefas em português não possibilitou o trabalho com o passado simples proposto.

Embora a atividade tenha oferecido oportunidades de aprimoramento lexical com a letra da música e a discussão do vocabulário, nem as instruções dos exercícios nem as respostas dos alunos contaram com o uso da língua. Além da falta de tempo para o planejamento da atividade por parte da professora participante, problematizada anteriormente nesta análise, outro fator que dificultou o cumprimento desses objetivos pode ter sido a baixa proficiência dos alunos no idioma, somada à falta de um modelo ou de oportunidades para trabalhar com tais habilidades.

4.3.3.4 Reflexões para ações futuras

Segundo a professora participante, a atividade parece ter despertado nela o desejo de “continuar apresentando temas que proporcionem a reflexão e a oportunidade dos alunos de expressarem suas opiniões”, conforme mencionado em seu questionário sobre a atividade 3. A atividade constituiu ainda uma forma relevante de trazer músicas para a sala de aula, integrando os aspectos lúdico, crítico e lexical em uma única tarefa. Conforme pontuado no primeiro momento da análise, é papel do professor considerar a relevância da informação contida em uma música de forma a integrá-la ao repertório sócio-cultural de seus alunos, proporcionando ganho efetivo com atividades envolvendo músicas de forma geral.

4.3.3.5 Atividade 3: conclusões

Observou-se que a atividade possibilitou aos alunos um trabalho de compreensão textual que foi além do significado literal do texto, promovendo reflexões sobre a intenção do autor, relações interculturais e a importância de ações individuais em prol do bem coletivo.

No entanto, novamente os aspectos estruturais a serem trabalhados na atividade não foram enfocados. Dentre os possíveis motivos, estão a falta de planejamento desses objetivos pela professora participante e a baixa proficiência dos alunos no idioma, que compromete as habilidades de produção por parte da turma.

Embora os objetivos linguísticos não tenham sido enfocados, a atividade constituiu uma oportunidade relevante para se trabalharem músicas em sala de aula, aliando o conteúdo proposto para a etapa letiva aos eventos ocorridos no cotidiano dos alunos. Além disso, o trabalho realizado e o envolvimento dos alunos motivaram a professora a trabalhar com temas e materiais próximos da realidade de seus alunos, de forma a possibilitar discussões, questionamentos e reflexões críticas em sua sala de aula.

A próxima seção apresentará uma análise geral das atividades propostas, com base nos objetivos estabelecidos no presente trabalho. A partir dos resultados da análise de cada uma das atividades, buscarei responder às seguintes questões:

- Pode-se perceber o letramento crítico no ensino de língua inglesa na escola regular a partir da implementação de atividades criticamente embasadas nesse contexto? De que maneira o letramento crítico pode ser promovido em sala de aula?
- Quais são as percepções da professora e dos alunos participantes relativamente à implementação do letramento crítico nas aulas de língua inglesa?

As respostas a essas perguntas constituirão um esforço no sentido de analisar como o letramento crítico pode ser integrado às práticas pedagógicas, em aulas de língua inglesa, em uma escola regular em Belo Horizonte. Além disso, busca-se verificar os possíveis efeitos da prática crítica na formação de alunos-cidadãos, segundo a turma pesquisada e a professora participante da presente pesquisa.

4.4 LC nas aulas de inglês da escola funciona? Como? Quem disse? Discussão final dos resultados

Uma vez que cada atividade foi analisada separadamente, vejamos agora o que pôde ser concluído tendo-se por base os objetivos propostos no presente trabalho. Buscarei responder às perguntas propostas no título desta seção, baseando-me nos resultados das análises de cada uma das atividades propostas na perspectiva da turma, da professora e de minhas notas de campo.

Primeiramente, foi possível observar, a partir das respostas dos alunos e da professora sobre as atividades propostas, que essas constituíram um primeiro passo em direção à promoção da cidadania dos alunos, haja vista que os temas trabalhados estavam diretamente ligados a questões sociais e políticas constantes no dia a dia dos alunos. Nesse sentido, o letramento crítico, conjunto de teorias que fundamentaram as três atividades trabalhadas na turma D, parece ter tido um papel importante no desenvolvimento da criticidade e da mudança de paradigma dos alunos, de forma a conscientizá-los sobre o que acontece ao redor do mundo e o impacto de suas ações na transformação de sua própria realidade. Conforme salienta Crookes (2013),

[o] ensino crítico de línguas emerge da interação de teorias e práticas que envolvem o aprendizado de uma língua, desenvolvimento e ação por parte dos alunos, direcionado a melhorar aspectos problemáticos de suas vidas, como vistos de uma perspectiva crítica sobre a sociedade. Ele se aplica tanto imediatamente (isto é, poderia referir-se à presente situação dos aprendizes, dentro ou fora da escola), quanto a longo prazo (isto é, deveria envolver a participação ativa dos aprendizes enquanto cidadãos em processos democráticos pela mudança social visando à equidade e à justiça para todos). (p. 8)

Percebe-se, a partir das palavras de Crookes (2013), que as atividades constituíram um esforço no sentido de envolver diretamente os alunos na busca pela justiça social e pelo exercício de sua cidadania. Felizmente, na visão dos alunos e da professora participante, o ensino crítico da língua inglesa, a partir de atividades elaboradas à luz do letramento crítico, criou oportunidades para um aprendizado que extrapolou o aspecto linguístico, visando à transformação da maneira de pensar desses alunos sobre quem eles são e o que podem fazer por si mesmos e pela sua comunidade.

É importante ressaltar que o caráter localizado – e conseqüentemente subjetivo – da pesquisa reflete-se em seus resultados, também localizados e subjetivos. Ainda assim, esses resultados mostram que a utilização do letramento crítico em aulas de língua inglesa pode contribuir efetivamente para a aproximação entre os alunos e a disciplina, atribuindo relevância ao processo de aprendizagem da língua. Além disso, conclui-se que é possível aliar o conteúdo programático apresentado no livro didático a questões que permeiam o cotidiano dos alunos, a partir de brechas no material que, segundo Duboc (2012), devem ser encontradas pelo próprio professor.

Por último, observa-se o papel primordial do professor na condução de suas aulas. Conforme pontuado anteriormente neste trabalho, cabe ao professor fazer da atividade um meio para que os objetivos estabelecidos para a aula sejam cumpridos de forma efetiva. Segundo Siqueira

(2011), ainda que as escolas ofereçam aulas de inglês cada vez mais cedo, problemas como a falta de um conteúdo programático adequado às necessidades dos alunos, a formação precária dos professores de inglês que ingressam nas escolas públicas e o discurso docente sobre a incapacidade dos alunos contribuem para a reprodução de um modelo de ensino fadado ao fracasso, que só está ali para “cumprir tabela”, sem resultados positivos. Compreende-se, dessa forma, que sem planejamento e sem uma atitude do professor que estimule os alunos a pensarem criticamente, o melhor material didático, por si só, provavelmente não fomentará reflexões profundas a ponto de gerar mudanças internas e semear atitudes conscientes de participação e transformação interior a curto e longo prazo.

Observa-se, assim, que a mudança de paradigma incitada pelas atividades de letramento crítico propostas acarretou em reflexões tanto por parte dos alunos quanto por parte da professora participante no sentido de fomentar a necessidade de aulas que compreendam a realidade dos alunos, e que possam constituir oportunidades para o desenvolvimento de sua capacidade crítica, visando à sua transformação social.

CAPÍTULO 5

5 Sugestões para pesquisas futuras: possibilidades de transformação?

A presente seção enfoca as informações obtidas nesse estudo no que diz respeito a possibilidades de transformação das aulas de língua inglesa na sala de aula observada, partindo-se de comentários tanto dos alunos quanto da professora acerca de um trabalho que compreenda novos espaços físicos, novas dinâmicas e novos temas a serem trabalhados nas aulas de língua inglesa, visando a possibilitar uma participação mais ativa e concreta dos alunos e a consequente relevância do idioma para eles.

As possibilidades de transformação das práticas escolares foram baseadas em relatos dos discursos docente e discente, ressaltando interseções e discordâncias entre esses dois discursos. A decisão partiu das informações obtidas principalmente na entrevista final com a professora participante e no grupo focal com os alunos, que considerei de extrema relevância no que diz respeito a mudanças possíveis na realidade escolar dos participantes dentro das aulas de língua inglesa.

O primeiro ponto interessante considerando-se o paradoxo estabelecido entre atividades desejadas x trabalhadas, observado tanto nos relatos dos alunos quanto nas observações da professora e pontuado nos momentos anteriores da análise, diz respeito aos temas propostos nas atividades de LC desenvolvidas para a pesquisa. Ao refletir sobre as três atividades em conjunto, a professora menciona em sua entrevista o envolvimento dos alunos, como ilustra o trecho a seguir:

Achei que muitos alunos se envolveram bastante nas discussões. Eles tiveram a oportunidade de se expressar, de discutir com seus colegas sobre as diferentes formas de protestos pacíficos como charges, músicas e discursos.

Além de considerar que as atividades constituíram uma oportunidade para os alunos expressarem suas opiniões, Ana mencionou o fato de os alunos “experimentarem um modelo de aula diferente em um ambiente diferente da sala de aula”, além dos assuntos tratados, que foram relevantes para eles. Considerando tais evidências acerca dos benefícios trazidos pela integração de tais práticas às suas aulas, surge a pergunta: o que falta para que a professora perpetue esse trabalho? Será que mais tempo para o planejamento das atividades? Conhecimento teórico ou até mesmo prático sobre o estabelecimento de objetivos e passos a serem cumpridos em cada aula? De acordo com Miccoli (2011),

[q]uando se é professor, o dia não começa na hora da aula nem termina quando o sinal toca. Um professor consciencioso terá preparado sua aula com antecedência, para poder oferecer aos estudantes um tempo de aula produtivo e prazeroso. E depois da aula, seguramente, terá que dar assistência a alguns alunos, participar de reuniões, ler trabalhos, elaborar e corrigir trabalhos ou provas, dar notas, criar projetos e, talvez, até ligar para alguns pais. Enfim, a lista pode ser maior, dependendo do contexto de ensino, mas uma coisa é certa, tudo isso será um sacrifício para aquele professor sem compromisso com a excelência de sua profissão. Para o professor comprometido, será uma parte importante de seu trabalho. (p. 175)

Em outras palavras, ser professor não é tarefa para qualquer um, e as tarefas da profissão existem como em qualquer outro trabalho. Ao escolher seu ofício, o professor, assim como o médico ou o engenheiro, precisa estar preparado para a realidade que vai enfrentar; precisa estar disposto a cumprir seu papel de educador e transformar seu entorno com alegria e coragem.

A questão aulas desejadas x trabalhadas estende-se a outro ponto – o uso do português em sala de aula. Vimos que, na perspectiva dos alunos, o uso do inglês nas aulas representa algo negativo, devido à sua baixa proficiência no idioma. Entretanto, eles mencionaram no grupo focal que estariam abertos a práticas que integrassem gradualmente o idioma às aulas. Já a professora disse não acreditar que aulas de inglês possam ser ministradas no idioma; como consequência, os aspectos linguísticos das atividades não foram enfocados. A questão é: como, então, mudar essa realidade de forma que os alunos possam realmente desenvolver habilidades de produção em língua inglesa e, ao mesmo tempo, de forma que a professora acredite nessa possibilidade e com isso tente realizar esse trabalho? Seria possível uma negociação com os alunos visando a um planejamento que preveja o uso do inglês em sala de aula? Freire (2013) alerta para a necessidade de que a relação entre alunos e professores seja, de fato, educativa e dialógica, e explícita, ao falar sobre a alfabetização de adultos no Brasil, que as decisões em torno das práticas escolares devem ser construídas a partir de diálogos entre professores e educandos. Dessa forma, cabe ao professor viabilizar esse diálogo, a fim de construir um currículo escolar mais coerente com as experiências, necessidades e perspectivas dos alunos.

A última questão que surgiu com a diferença entre aulas desejadas e aulas ministradas, conforme observado neste estudo, é ilustrada em um trecho da entrevista da professora sobre a possível contribuição das atividades propostas para sua prática pedagógica:

A contribuição foi no sentido de atender aos anseios dos alunos por aulas diferentes e mais dinâmicas que favoreçam mais ainda a oportunidade deles de se expressarem.

Aqui, Ana menciona os anseios dos alunos por aulas diferentes, o que pode ser entendido como o uso da sala de multimeios, a dinâmica das atividades e a interação em grupos. Tais aspectos proporcionaram aulas mais dinâmicas, que geraram visível envolvimento dos alunos. Infere-se, a partir dessa constatação, que “aulas diferentes” provavelmente não foram trabalhadas com a turma observada no período anterior ao início das observações. A pergunta é: por que isso ocorreu?

Voltamos à questão da dependência do livro didático pela professora. Ficou claro que as atividades propostas no livro didático, sem as devidas adaptações, acabam por tornar o aprendizado de língua inglesa algo distante, descontextualizado e, conseqüentemente, desinteressante para os alunos. Por outro lado, o que fazer quando a professora, com uma filha recém-nascida em casa, precisa retornar à escola no meio do semestre letivo com uma extensa carga horária e prazos institucionais a serem cumpridos? E indo um pouco mais além, do que o professor de escolas regulares precisa, além de tempo, para tornar o ensino de inglês algo relevante, viável e concreto?

As perguntas feitas nesta seção surgiram com os resultados das análises e talvez não possam ser respondidas objetivamente, por se tratarem de questionamentos que envolvem inúmeras variáveis. Como exemplo, Monte-Mór (2007) salienta que

[t]em havido muito debate sobre o que é feito nas práticas de sala de aula, contrastando com o que é idealizado para essa mesma prática. A maioria dessas preocupações enfocam a prática, como se ela existisse isoladamente da pedagogia e da filosofia (p. 6²⁷).

Além do ponto focado por Monte-Mór (2007), existem fatores que não podem ser ignorados ao se falar no processo de ensino e aprendizagem na escola regular, tais como a condição docente, políticas públicas, a cultura do aluno, relações sociais e de poder, dentre outros. No entanto, a proposição de tais perguntas representa um esforço no sentido de compreender mais de perto a condição docente e distinguir os mitos e os fatos acerca do ensino de inglês em escolas regulares no Brasil. Segundo as OCEM,

[a]s propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo.

²⁷ Tradução livre.

Para isso, estimula-se um ensino que se preocupe com “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”, como nos dizeres de Morin (2000, p. 11).” (BRASIL, 2006, p. 90)

Busca-se com tais questionamentos, dessa forma, contribuir para o trabalho do professor de língua inglesa enquanto formador de indivíduos, utilizando suas aulas como meios para o desenvolvimento da capacidade crítica, social e intelectual de seus alunos.

CAPÍTULO 6

6 Considerações Finais

Os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem neste processo. A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse, ou nada pudesse, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, podem alguma coisa.

Paulo Freire

Este estudo investigou oportunidades de promoção do letramento crítico em uma sala de aula da rede pública de Belo Horizonte. A pesquisa teve como objetivo principal analisar os possíveis efeitos da prática crítica na formação de alunos-cidadãos em aulas de língua inglesa, na perspectiva dos alunos e da professora participante.

O primeiro capítulo, que dá início à pesquisa, apresenta uma contextualização do estudo realizado, com informações sobre minha motivação ao realizar esse trabalho, a justificativa para sua realização e os objetivos propostos. O capítulo II apresentou uma revisão bibliográfica sobre o letramento crítico e seu papel no ensino de inglês, na formação de professores e na elaboração das atividades utilizadas neste estudo. Já o capítulo III tratou do método utilizado na realização da pesquisa, juntamente com o processo de coleta dos dados. O capítulo IV consistiu na análise e discussão dos resultados obtidos com a coleta de dados, e o capítulo V apresentou algumas sugestões para pesquisas futuras baseadas nesses resultados. O presente capítulo encerra esta dissertação, apresentando em linhas gerais o caminho percorrido durante a realização deste trabalho.

A presente pesquisa surgiu de minha necessidade, enquanto professora de inglês, de aliar teoria e prática em prol de uma investigação que pudesse auxiliar outros professores e contribuir para o ensino de inglês em escolas regulares. Como esse estudo teve por objetivo investigar as possibilidades e limitações de se promover o letramento crítico nas aulas de língua estrangeira em uma escola de ensino médio de Belo Horizonte, os objetivos específicos incluíram:

- Analisar os significados da experiência com a língua inglesa para os alunos da turma observada e suas percepções sobre as aulas de inglês na escola;
- Propor atividades embasadas nas teorias do letramento crítico na sala de aula pesquisada, a partir dessa análise;

- Observar a reflexão do professor diante da implementação de tais atividades em sua prática pedagógica;
- Compreender a percepção dos alunos acerca dos possíveis efeitos de práticas pedagógicas criticamente embasadas em sua formação e no seu envolvimento com a disciplina.

Mais precisamente, buscou-se responder às seguintes perguntas:

- Pode-se perceber o letramento crítico no ensino de língua inglesa, na escola regular, a partir da implementação de atividades criticamente embasadas nesse contexto? De que maneira o letramento crítico pode ser promovido em sala de aula?
- Quais são as percepções da professora e alunos participantes relativamente à implementação do letramento crítico nas aulas de língua inglesa?

A revisão teórica partiu de uma contextualização do letramento crítico a partir do contraste entre o LC e outras correntes de pensamento – a leitura crítica, o pensamento crítico e a abordagem comunicativa. Com base no conceito de LC proposto, foi apresentado um panorama da condição do professor de língua inglesa no Brasil e perspectivas críticas para a formação desse profissional. O aporte teórico para fundamentação das atividades de letramento crítico propostas nesse estudo também foi apresentado nessa seção.

Essa pesquisa, de cunho qualitativo – tendo em vista seu caráter subjetivo – teve como método o estudo de caso, que contou com contribuições da professora participante, de seus alunos e da professora pesquisadora. Foi estabelecido um período de dois meses para observação das aulas na turma selecionada pela professora e coleta dos dados. A professora participante, Ana, dá aulas no ensino médio da rede pública de ensino em Belo Horizonte e havia participado de programas de educação continuada, além de estar em contato com as teorias do LC. O ensino médio foi escolhido em virtude das OCEM, que clamam por um processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa que seja pautado na autonomia, na consciência crítica e na cidadania do aluno.

Além da perspectiva de Ana e de seus alunos, esse estudo de caso contou também com notas de campo da professora pesquisadora, a fim de reforçar os dados obtidos e atribuir mais credibilidade à pesquisa. Devido a uma série de contratemplos, o período de observações foi

comprometido e poucas aulas foram observadas. Entretanto, informações importantes puderam ser apreendidas a partir dos relatos sobre as observações realizadas.

Dessa forma, os instrumentos de coleta utilizados neste trabalho foram:

- Observação de aulas;
- Notas de campo da professora pesquisadora;
- Questionário inicial para os alunos;
- Questionário inicial para a professora;
- Questionários sobre as atividades para os alunos;
- Questionários sobre as atividades para a professora participante;
- Grupo focal com os alunos;
- Entrevista final com a professora participante.

A fim de responder às questões propostas nos objetivos deste trabalho, foram elaborados inicialmente questionários para os alunos e para a professora, buscando-se obter informações sobre os significados da experiência desses alunos com o idioma e suas percepções sobre as aulas de inglês na escola. Com base nesses resultados, foram elaboradas três atividades à luz das teorias do letramento crítico, ancoradas em literatura especializada. Tendo como pano de fundo a onda de protestos no Brasil durante o período de realização da pesquisa, essas atividades foram desenvolvidas e, posteriormente, aplicadas na sala de aula selecionada pela professora – a turma D –, buscando-se observar o possível impacto do LC nas aulas de inglês na visão dos alunos e da professora participante (Ana).

Em relação aos significados da experiência dos alunos com o idioma, que constituíram o primeiro momento da análise, os resultados dos instrumentos de coleta revelaram que os alunos têm contato com a língua inglesa por meio de práticas de letramento escolares e não escolares, além de relacionarem o domínio do inglês a possibilidades de ascensão profissional.

Já o segundo momento da análise, que tratou das percepções dos participantes e da professora pesquisadora sobre as aulas de inglês na turma D, revelou que as atividades de produção – oral e escrita – não são bem vistas pelos alunos, por motivos como sua baixa proficiência no idioma, a falta de um modelo por parte da professora e o uso quase exclusivo do português em sala de aula.

As informações obtidas nesses dois momentos da análise foram fundamentais na elaboração de atividades próprias para o contexto da pesquisa. Buscou-se trabalhar, dessa forma, habilidades de produção oral e escrita nas atividades, aliando o conteúdo do livro didático, as práticas de letramento não escolares mencionadas pelos alunos, como vídeos, músicas e informações que circulam na Internet, e temas que contribuíssem concretamente para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos.

A fim de verificar os possíveis efeitos das atividades de LC na sala de aula observada, foram elaborados questionários para os alunos e para a professora sobre cada uma das atividades propostas. As notas de campo, o grupo focal e a entrevista com Ana reforçaram os resultados obtidos com os questionários.

O terceiro momento da análise contemplou as percepções da professora e dos alunos sobre os possíveis efeitos das atividades de LC na sala de aula observada. Os resultados desse momento da análise mostraram que as atividades de letramento crítico constituíram um passo inicial no desenvolvimento da criticidade e da agência dos alunos em relação aos problemas enfrentados no Brasil, e seu papel no processo de mudança da realidade atual.

Além disso, depreendeu-se a partir desses resultados que as atividades representaram uma estratégia de motivação por terem sido elaboradas pensando-se no contexto específico daqueles alunos; em outras palavras, as atividades levaram em conta a vida dos alunos, abordando temas e tarefas relevantes para sua realidade e possibilitando a construção do conhecimento a partir de discussões críticas e democráticas.

Por outro lado, os resultados da análise mostraram também que as atividades de letramento crítico, por si só não, foram suficientes para a realização dos objetivos linguísticos propostos. Tais resultados apontaram para a necessidade de investigações sobre o papel do professor de língua inglesa na criação de oportunidades para o exercício da cidadania em sua sala de aula.

Outro questionamento proveniente desses resultados diz respeito a possibilidades de transformação da prática pedagógica do professor de língua inglesa, considerando questões como o aproveitamento do tempo e do espaço das aulas, o planejamento desse profissional, o uso do livro didático e o português em sala de aula.

Ainda que se reconheçam os obstáculos advindos da própria condição docente, espera-se que esse trabalho possa oferecer aos professores de inglês, no Brasil, ideias para a transformação

de sua prática pedagógica, de forma a afirmar seu compromisso com a formação de alunos conscientes, questionadores e engajados em fazer de seu entorno um lugar melhor e mais justo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. As trajetórias das juventudes brasileiras. *Correio Brasiliense*, Brasília, 20 out. 2008.
- ANSTEY, M. & BULL, G. Defining Multiliteracies. In: ANSTEY, M. & BULL, G. *Teaching and learning multiliteracies*. Newark, Delaware: International Reading Association, 2006, p.19-32.
- APPLE, M. *Ideology and curriculum*. NY: Routledge, 1990.
- ARHAR, J. M.; HOLLY, M. L.; KASTEN, W. C. *Action research for teachers: Traveling the yellow brick road*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall, 2001.
- BAUMANN, J. F. & DUFFY-HESTER, A.M. Making Sense of Classroom Worlds: Methodology in Teacher Research. In: KAMIL, M. ...[et al.] *Methods of Literacy Research: The methodology chapters from the Handbook of Reading Research, Volume III*. Nova Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 2002, p. 1-22.
- BINI, L. R.; PABIS, N. Motivação e interesse do aluno em sala de aula e a relação com atitudes consideradas indisciplinadas. *Revista Eletrônica Lato Sensu*, v. 3, n. 1, p. 1-19, 2008. Disponível em: Disponível em: <<http://www.unicentro.br>>. Acesso em: 14 jul. 2011.
- BOGDAN, R. C & BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods*. 4. ed. NY: Pearson Education Group, 2003, p. 110-120.
- BRADLEY, N. *Marketing research: tools and techniques*. NY: OUP, 2007, p. 183-226.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2000.
- BURBULES, N. C., BERK, R. Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits. In: Popkewitz, T. S.; Fendler, L. (Eds.). *Critical Theories in Education*. NY: Routledge, 1999.
- CANAGARAJAH, S. Resisting Linguistic Imperialism in English Language Teaching. OUP: Oxford, 1999.
- _____. Subversive identities, pedagogical safe houses and critical learning. In: B. NORTON; K. TOOHEY (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. CUP: Cambridge, 2004.
- _____. *Reclaiming the local in Language Policy and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey, 2005.
- CARMO, A. R. *Refletindo sobre as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos cinco anos*. 2010. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/refletindo-as>>

mutancas-ocorridas-na-sociedade-nos-ultimos-cinco-anos-2991298.html>. Acesso em: 23 jun. 2011.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: _____. (Org.). Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002, p. 19-35.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

CHAER, G.; DINIZ, R.R.P.; RIBEIRO, E.A. A técnica do questionário em pesquisas educacionais. In: *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. NY: Routledge Falmer, 2000.

COSCARELLI, C., V.; RIBEIRO, A. E. Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. 248p.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: Ed. UFMT, 2008, p. 19-54.

CRISTÓFARO, T. *Pronúncia do inglês para falantes do português brasileiro*. SP: Contexto, 2012.

CROOKES, G. V. *Critical ELT in Action*. NY: Routledge, 2013.

DALBEN, A. I. L. F. *Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. Doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

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

DUBOC, A. P. *A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico*. *Entretextos*, v. 7, p. 189-203, 2007. Disponível em <<http://www2.uel.br/revistas/entretextos/pdf/14.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2011.

_____. *Diálogos entre o global e o local em projetos colaborativos na formação de professores de língua inglesa*. In: Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, III., 2010, Taubaté-SP. *Livro de Resumos*. Taubaté: Casa Cultura, 2010. p. 95-97.

_____. *Atitude curricular: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. Doutorado. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, 2012.

DUFF, P. Pop culture and ESL students: Intertextuality, identity, and participation in classroom discussions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 45, n. 6, p. 482-487, Mar. 2002. Disponível em: <[http://faculty.educ.ubc.ca/pduff/personal_website/Publications/Duff2002_eslpopculture JAAL proofs.pdf](http://faculty.educ.ubc.ca/pduff/personal_website/Publications/Duff2002_eslpopculture_JAAL_proofs.pdf)>. Acesso em 19 set. 2013.

DUFF, P. *Case study research in Applied Linguistics*. NY: Taylor & Francis, 2008.

EMERSON, R.M. ; FRETZ, R.I; SHAW, L.L. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância*. (2. ed.). RJ: Paz e Terra, 2013.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. Literacy and the politics of difference. In: LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. (Eds.). *Critical Literacy: politics, praxis, and the postmodern*. NY: State University of New York, 1993, p. 367-378.

_____. *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition, revised and extended edition*. 2. ed. Westwood: Greenwood Publishing Group, 2001.

GOMES, J. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro.05-06, p. 53-62, Maio-Dez. 1997.

HALADYNA, T. M. *Developing and validating multiple choice test items*. 2nd Ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

HALL, J. K. (Re) creating our worlds with words: A sociohistorical perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics*, v. 16, p. 206-232, 1995.

HALL, G.; COOK, G. Own language use in ELT: exploring global practices and attitudes. In: *ELT Research Papers 13-01*. London: British Council, 2013.

HALLIDAY, M. Pinpointing the choice: meaning and the search for equivalents in a translated text. In: MAHBOOB, A.; KNIGHT, N. [Eds.] *Applicable Linguistics*. London: Continuum, 2010, p. 13-24.

HAWKINS, M.R. *Dialogic determination: constructing a social justice discourse in Language Teacher Education*. In: HAWKINS, M. R. *Social Justice Language Teacher Education*. Ontario: British Library, 2011.

HITCHCOCK, G.; HUGHES, D. *Research and the Teacher*. 2. ed. London: Routledge, 1995.

JOHNSTONE, R. *Language Teacher Education*. In: ELDER, C.; DAVIES, A. *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2008, p. 649-671.

JORGE, G. M. S. *As relações entre letramento escolar e não escolar: uma oportunidade de reflexão para a EJA*. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012A. Disponível em: <www2.unimep.br/endipec/2423c.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2013. 11p.

JORGE, M. L. S. Critical Literacy, Foreign Language Teaching and The Education About Race Relations in Brazil. *The Latin Americanist*, December 2012B, p. 79-90.

JORGE, M. L. S.; TENUTA, A.M. O lugar de aprender língua estrangeira é na escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D.C. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.121-132.

KALANTZIS, M; COPE, B. *On Globalisation and Diversity*. Elsevier, 2006.

KUBOTA, R. *Critical Multiculturalism and Second Language Education*. In: *Critical Pedagogies and language learning*. Canadian Center of Culture Education, 2004.

KUMARADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. In: *TESOL Quarterly* 28, 1994, p. 27-48.

_____. Critical Classroom Discourse Analysis. In: *TESOL Quarterly*, Vol. 33, No. 3, Critical Approaches to TESOL. Autumn, 1999, pp. 453-484.

_____. Toward a postmethod pedagogy. In: *TESOL Quarterly* 35, 2001, p. 537-60.

_____. *Beyond Methods: macrostrategies for language teaching*. Londres: Yale University Press, 2003.

_____. *A linguística aplicada na era da globalização*. In: LOPES, L.P.M. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-147.

KUMARADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society*. NY: Routledge, 2012, p. 1-19.

LANKSHEAR, C. & McLAREN, P. (Eds.). *Critical Literacy: politics, praxis, and the postmodern*. NY: State University of New York, 1993.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D.C. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.15-31.

LEWISON, M.; FLINT, A. S.; VAN SLUYS, K. Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, v. 79, n. 5, 2002, p. 382-392.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem na escola e as representações sociais*. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso: 21 set. 2013.

LUKE, A. *Two takes on the critical*. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 1-10.

MAHBOOB, A. & KNIGHT, N. *Applicable Linguistics: an Introduction*. In: _____ (Eds.). *Applicable Linguistics*. London: Continuum, 2010, p. 1-11.

MATTAR, J. (2008). *Ambientes Virtuais de Aprendizagem 3D Online: Ensinando e Aprendendo no Second Life*. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/532008123812PM.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2012.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p.135-158, 2010.

MATTOS, A. M. A. Education for Citizenship: Introducing Critical Literacy in the EFL Classroom. In: GILLIES, R. M. (Ed.). *Pedagogy: new developments in the learning sciences*. NY: Nova Publishers, 2012, p. 191-212.

MANTZOUKAS, S. The inclusion of bias in reflective and reflexive research: a necessary prerequisite for securing validity. In: *Journal of Research in Nursing*. London: Sage Publications, vol. 10, 2005.

McLAREN, P. *Critical Pedagogy: a look at the major concepts*. In: Darder, A. Baltodano, M, Torres, R. D. (eds). *The Critical Pedagogy Reader*. New York: RoutledgeFalmer, 2003, p. 61-83.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*. NY: Scholastic, 2004.

McLURE, R.D. Common data collection strategies effective in Qualitative studies using action research in Technical/operational training programs. In: *The Learning Corner*, Sept. 2002. Disponível em: <<http://evokedevelopment.com/blog/common-data-collection-strategies-effective-in-qualitative-studies>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

McNAMARA, C. (2009). *General guidelines for conducting interviews*. Disponível em: <<http://managementhelp.org/evaluatn/intrview.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

MICCOLI, L. O ensino de inglês na escola pública pode funcionar, desde que... In: Lima: D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. SP: Parábola Editorial, 2011, p. 171-184.

MONTE MÓR, W. Língua e Diversidade Cultural nas Américas Multiculturais. *Interfaces Brasil/Canadá*, Porto Alegre - RS, v. 1, n.2, p. 145-161, 2002.

_____. Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. *Crop (FFLCH/USP)*, v. 1, p. 5-17, 2007.

MORRELL, E. Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46, 1, 72-77, 2002.

_____. Critical English education. *English Education*, v. 37, n. 4, p. 312-322, 2005.

NORTON, B., & TOOHEY, K. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University, 2004.

- NUNAN, D. *Research methods in language teaching*. 4. ed. NY: Cambridge University Press, 1995.
- OKAZAKI, T. Critical Consciousness and Critical Language Teaching. In: *Second Language Studies*, v. 23, n. 2, p. 174-202, 2005.
- OXFORD, R. *Learning Styles & Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de Inglês. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. v. 1, n1, 2001, p.93-116.
- _____. Ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. SP: Parábola Editorial, 2009, p. 31-38.
- _____. Ilusão, aquisição ou participação. In: Lima: D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. SP: Parábola Editorial, 2011, p. 33-46.
- PATTEN, M. L. *Questionnaire research: A practical guide*. Los Angeles, CA: Pyrczak Publishing, 1998.
- RASHIDI, N.A *Model for EFL Materials Development within the Framework of Critical Pedagogy (CP)*.English Language Teaching.Vol.4.Nº2, 2011.
- READ, C. *Is younger better?* In: *English Teaching Professional*, 2003, v. 28, p. 5-7.
- REID, J.M. (Ed.). *Learning Styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle and Heinle, 1995.
- RICHARDS, J. C. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.
- RICHARDS, J. C. (2010). Series editor's preface. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: theory and practice* (pp. ix-xi). Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. Interview submitted by Ali Matour, Iran, 30/06/2012. In: <<http://www.professorjackrichards.com/translation-or-the-mother-tongue-in-an-efl-class/>>. Acesso em: 10 set. 2013.
- RINVOLUCRI, M. The UK, EFLese sub-culture and dialect. *Folio*, v. 5 n. 2, p. 12-14, 1999.
- SALKIND, N. J. *Exploring research*. New York, NY: Macmillan Publishing Company, 2001.
- SCHMITZ, J. R. Diálogo com um professor de inglês sobre a carreira docente e a escola pública. In: Lima: D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. SP: Parábola Editorial, 2011, p. 111-120.
- SCHOER, L. A. *Test construction: A programmed guide*. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1970.

SCHRAMM, W., & ROBERTS, D. F. (Eds.). *The process and effects of mass communication* (Rev. ed.). Urbana, IL: University of Illinois Press, 1971.

SIQUEIRA, D. O ensino de inglês na escolar pública: do professor postíço ao professor mudo, chegando ao professor critic-reflexivo. In: Lima: D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. SP: Parábola Editorial, 2011, p. 93-110.

SIQUEIRA, D.; DOS ANJOS, F. Ensino de inglês como língua franca na escolar pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. In: *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2012.

SEIDMAN, I. *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press, 1998.

SILVA, G. A. A era do pós-método: o professor como um intelectual. *Revista Linguagens & Cidadania*. Santa Maria: UFSM, v.12, jul-dez 2004. Disponível em: <http://www.geocities.ws/developingknowledg/docs/artigos/a_era_pos_metodo.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2012.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, E. O ensino de língua inglesa no Brasil. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, Alagoinhas, Bahia, n.1, jul-dez. 2011.

STEVENS, L.P. & BEAN, T.W. *Critical literacy: context, research and practice in the K-12 classroom*. Londres: Sage Publications, 2007, p. 1-51.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Texto baseado em apresentação na: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd: 17 a 20 de outubro de 2010, Caxambu, Minas Gerais* (Sessão especial intitulada *Alfabetização e letramento: tensões teóricas, metodológicas e políticas*).

TAVARES, R.; CAVALCANTI, I. Políticas linguísticas e letramentos críticos no ensino de línguas estrangeiras na Faculdade de Letras da UFAL. *Revista Letras & Letras*. Uberlândia: UFU, v. 26, n. 2, jul-dez 2010, p. 455-467. Disponível em: <www.letraseletras.ileel.ufu.br/include/getdoc.php?id=1334>. Acesso em: 25 jun. 2011.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.99, 2007.

TURBIN, A. E. F. *Das lamentações às realizações possíveis: um estudo de caso com professores de inglês da rede pública de São Paulo*. Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

TURNER, D. W. Qualitative interview design: a practical guide for novice investigators. In: *The Qualitative Report*, v. 15, n.3, Maio de 2010.

WHITMER, P. *Como escrever notas de campo para antropologia*. [19--]. Disponível em: <http://www.ehow.com.br/escrever-notas-campo-antropologia-como_39409/>. Acesso em: 27 set. 2013.

WIDDOWS, S., & VOLLER, P. PANSI: A survey of the ELT needs of Japanese university students. *Cross Currents*, v. 18, n. 2, p.127-141, 1991.

YOUNG, R. *Critical theory and classroom talk*. Clevedon: Multilingual, 1992.

ZEICHNER, K. *Teacher Education for Social Justice*. In: HAWKINS, M. R. *Social Justice Language Teacher Education*. British Library: Ontario, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho (a) na pesquisa intitulada “O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno cidadão”, que faz parte do curso de pós-graduação em linguística aplicada da Universidade Federal de Minas Gerais e é orientada pela professora Míriam L. S. Jorge, da Faculdade de Letras da UFMG. O objetivo da pesquisa é buscar uma compreensão acerca da forma como as aulas de língua inglesa podem ser um instrumento para a promoção de reflexões críticas que levem à autonomia e ao exercício da cidadania pelos alunos. Para isso, a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma:

- Responder a um questionário que busca compreender a relação dele (a) com a língua inglesa e com as aulas de inglês da escola;
- Responder em grupo a questões sobre as atividades propostas em sala por escrito;
- Participar de um encontro presencial para discutir as opiniões do grupo sobre as atividades realizadas em sala durante o período de observações – somente oito alunos participarão dessa etapa.

Informamos que poderá ocorrer algum desconforto por parte dos alunos devido ao fato de que suas aulas serão observadas pelo período de 60 dias. Para contornar o problema, é importante ressaltar que nomes não serão usados e que nenhum material será gravado durante as aulas. O material gravado no encontro com os oito alunos voluntários ao final do período de observação não apresentará os nomes dos participantes, e somente será utilizado para fundamentar os resultados da pesquisa.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). Os benefícios esperados são uma contribuição efetiva para as aulas de inglês nas escolas, no intuito de melhorar a qualidade do ensino e tornar essa disciplina de fato relevante para a formação ética e intelectual dos alunos.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pela professora Érika Soares.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Érika A. C. Soares, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa acima descrito.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Érika Soares

Endereço: Faculdade de Letras da UFMG (Campus Antônio Carlos), sl. 3004 (4as feiras das 14 às 17h)

E-mail: erikasoares.ingles@gmail.com

Telefone: 88070551

APÊNDICE 1B: QUESTIONÁRIO INICIAL ALUNOS VERSÃO FINAL

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS DO 1º ANO D DO ENSINO MÉDIO

Caro aluno,

Por gentileza responda às perguntas abaixo com seriedade e atenção. Você não será identificado, e com isso pode ter a liberdade de dar sua opinião sincera em relação à língua inglesa e às suas aulas de inglês na escola. Quero muito saber o que você acha, e conto com sua ajuda! Vamos lá?

Responda às questões abaixo:

1. Há quanto tempo você estuda inglês? Estudo inglês há _____ anos.

2. Como você tem contato com o inglês? Tenho contato com a língua inglesa através de (você pode marcar mais de uma opção):

- minhas aulas na escola.
- aulas em outro local (internet, curso livre, etc).
- músicas.
- vídeos.
- filmes.
- vídeo games e jogos de computador.
- livros e revistas.
- sites e programas da internet
- outro (especifique): _____

3. Qual o contato da minha família com a língua inglesa? O contato de meus familiares (mãe, pai, irmãos, tios, primos) com o inglês é

- Nenhum.** Ninguém tem ou já teve contato com o idioma.
- Muito pouco.** Alguém da família estuda ou estudou a língua, se interessa pelo idioma.
- De vez em quando.** Alguém da sua família usa o inglês ocasionalmente por conviver com algum estrangeiro, morar em um país estrangeiro ou utilizar alguma mídia que demande o uso do idioma.
- Frequente.** Alguém estuda a língua semanalmente dentro ou fora da escola ou usa o inglês em seu dia-a-dia.

Explique a resposta dada acima – alguém da sua família sabe falar inglês, tem interesse pela língua ou já fez curso?

4. Por que você estuda inglês? Você pode responder mais de uma coisa.

Eu estudo inglês porque

5. Você acha que o conjunto de atividades textos, materiais e assuntos explorados nas suas aulas de inglês têm a ver com sua vida fora da escola? Se sim, como? Dê exemplos.

6. Como você acha que as aulas de inglês poderiam contribuir para sua vida fora da escola (formação profissional, pessoal, acadêmica, etc)?

7. Escreva no espaço entre parênteses um número para expressar sua opinião com relação às afirmações abaixo e justifique sua resposta. Os números são:

1. Concordo.
2. Depende.
3. Discordo.

a) () Para minha família, aprender inglês é importante. Por quê?

b) () As aulas de inglês podem ensinar mais do que só a língua. Por quê?

c) () O inglês será útil no meu futuro, mas não agora. Por quê?

d) () Seria bom se eu tivesse mais contato com o inglês. Por quê?

8. Considerando suas aulas de inglês da escola, marque G para as atividades que você gosta e NG para as que você não gosta.

- | | |
|--|----------------------------|
| () atividades escritas | () atividades de tradução |
| () atividades de fala | () ditados |
| () atividades de escuta | () avaliações |
| () atividades de leitura | () projetos escritos |
| () atividades envolvendo minha cultura | () apresentações |
| () atividades sobre culturas diferentes | () competições e jogos |
| () atividades do meu livro | () músicas e vídeos |

9. Considerando as opções de atividades acima, o que sua aula de inglês tem e deve continuar tendo? O que sua aula não tem e você acha que deveria ter para ela ser ainda melhor?

OBRIGADA!

APÊNDICE 2: ATIVIDADES DE LC – TEACHER’S GUIDE

ACTIVITY 1 – Charges sobre os protestos

Objetivos:

- *TEMA: posicionar os alunos acerca dos protestos no Brasil;*
- *GÊNERO: introduzir o gênero charge, fazendo uma ponte com os quadrinhos, tema do segundo bimestre;*
- *LINGUÍSTICO: revisar o Present Progressive, tema do segundo bimestre.*

How do you say charge in English?

Resposta: *Cartoon.*

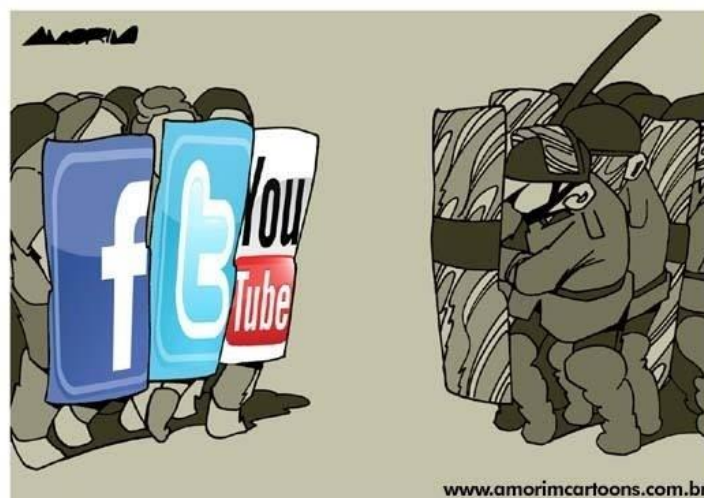
What are cartoons for? (What is their utility?)

Resposta: *Charge em francês significa “ataque”. Originada da caricatura, essa forma de expressão tem como objetivo “atacar” a política, a religião, o esporte e a sociedade.*

What’s the difference between cartoons and comics?

Resposta: *Uma das respostas possíveis é o objetivo dos dois gêneros textuais. Enquanto os quadrinhos visam o entretenimento, as charges emitem uma opinião sobre um fato local. Essa é uma outra diferença: a charge é local e temporal, enquanto os quadrinhos podem ser atemporais e retratar qualquer tipo de tema.*

Look at the cartoon below:



* Do you recognize the symbols in the picture? What do they represent?

Resposta: *Eles representam as redes sociais facebook e twitter e o site de compartilhamento de vídeos youtube.*

* What is happening in the picture? What is the cartoon criticizing?

Resposta: The police are facing the people with shields and weapons; the people are defending themselves with social networks and youtube.

Nessa atividade, os alunos estarão em grupos de 5 pessoas e tentarão formar frases usando o present continuous.

* Have you been to the manifestations? Do you agree with the cartoon? Explain.

Resposta livre. Aqui será importante perceber a opinião dos alunos sobre a violência policial, as passeatas e o papel de redes sociais e do youtube na divulgação de informações sobre os protestos.

Now check the next cartoon:



* What is happening in the cartoon? (talk about the protesters, Dilma and the congressman's actions)

Resposta: People are protesting in front of the Congress; They are holding posters and demanding for jobs; some people are destroying cars and setting fire on things; Dilma is talking to a congressman; she is comparing Brazil to a third world country; the congressman is comparing Brazil to Europe.

*What is Dilma's opinion about the protests in this cartoon? What is strange about her opinion?

Resposta: Ela está preocupada com o fato de o Brasil ser visto como um país de terceiro mundo. O estranho é que o Brasil continua sendo um país de terceiro mundo.

*What does the man compare Brazil with? Why? What is happening in Europe at the moment?

Resposta: O homem compara o Brasil à Europa, provavelmente porque a Europa está passando por uma séria crise econômica. A crítica é, nesse caso, à situação economicamente desprivilegiada da Europa, o que quer dizer que a Europa estaria, nesse momento, pior que os países de terceiro mundo.

YOUR TURN: Check the following cartoons. In groups, write on your notebook:

1. What is happening?
2. What is the cartoon showing/criticizing?

Resposta:

Charge 1: Brazilian people are protesting against governors, represented by the capital B. It is criticizing the hierarchy between the government and the people, and at the same time it shows that the people are in much bigger number.

Charge 2: The Christ is holding the people in one arm and the politics with their money in another. He has a football replacing the head. It is criticizing the fact that football has always balanced the interests of the people and the interests of the government, since it was such a powerful way of entertainment that people never complained. Now, however, the situation is about to collapse, since people are more interested in improving their conditions than in football.

Charge 3: The armadillo, mascot of the Brazilian World Cup, is running away from a football on fire. It is criticizing the fact that people do not want the World Cup anymore – instead, they want the money to be used in health and education.

Charge 4: The police are throwing a football at the protesters. The protesters are paying no attention to the football. The police are complaining about that. It is criticizing the fact that football has always kept Brazilians submissive and conformed about the situation in the country, but not anymore.



Do you think cartoons are an effective way to protest? Why?

Resposta: Sim, porque as charges comunicam a mensagem de forma eficiente e ao mesmo tempo pacífica. Elas são usadas para criticar algo que está errado no país, e atingem um grande número de pessoas por geralmente estarem estampadas em jornais e revistas, além do caráter imagético, que promove a reflexão crítica do leitor.

HOMEWORK: Think about different ways to protest (if necessary, do some research). Report your findings to class.

ACTIVITY 2 – Peace Activists (Course book, p. 59 – Biografia de Ghandi)

Objetivos:

- *GÊNERO: trabalhar o gênero biografia;*
- *TEMA: Pacifistas famosos e tipos de protestos, a fim de contextualizar os alunos acerca das várias formas de protesto possíveis;*
- *LINGUÍSTICO: situar o aluno sobre o Past Simple.*

Warm-up: Do you remember the cartoons we saw last class? What are they used for? Do you think they are a good form of protest? Why?

Link com a última questão da atividade 1.

Pre-reading: Some people dedicated all their lives to peace. They protested in different ways, but they all defended the same cause. Do you know any of them?

Resposta: Martin Luther King, John Lennon, Joan Baez, Albert Einstein...

1. Match the peace activists to the information about them:

1.Martin Luther King		She won the Nobel Peace prize in 1979 for her humanitarian work.
2.John Lennon		This institution received the Nobel Peace prize in 1917, 1944 and 1963.
3.Joan Baez		He composed the famous songs “Imagine” and “Happy Christmas” in 1971.
4.Red Cross		He protested against racial discrimination in the USA and delivered the famous speech “I have a dream” in 1963.
5.Mother Teresa		He won the Nobel Peace prize in 1984 for his fight against the Apartheid.
6.Desmond Tutu		She performed “We shall overcome”, an important protest song, in Woodstock in 1969.

Resposta: 5 4 2 1 6 3

2. What is a biography? What kind of information does it contain?

Resposta: Uma biografia é um texto que contém informações cronológicas sobre a vida de uma pessoa, escritas por outra pessoa.

3. Do you remember Mahatma Ghandi's biography on page 59? Who was he? What did he do?

Nessa parte, a professora fará algumas perguntas sobre o texto, que foi dado como lição de casa anteriormente, e os alunos farão uma nova leitura do texto em grupos. Após a discussão do texto nos mesmos grupos, os alunos completarão a atividade de T or F no livro (post-reading). Aqui ela chamará a atenção dos alunos para os verbos no passado utilizados no texto, mostrando a diferença entre verbos regulares e irregulares.

In groups, discuss:

*What was Ghandi fighting for?

Resposta: pela independência da Índia, sua libertação da colonização britânica.

*How did he protest?

Resposta: principalmente pelo jejum, e pelo método de não-violência chamado Satyagraha. O termo, oriundo do sânscrito, significa a resistência pacífica em busca da verdade (satya = verdade; agraha = constância, firmeza). No texto não está claro, mas esse movimento implica em marchas e manifestações pacíficas em busca de defender a verdade. Esse método também foi utilizado por Martin Luther King em sua luta pelos direitos civis.

*What was the result? Resposta:

A Índia foi dividida em Índia e Paquistão, e tornou-se independente da Inglaterra.

*What do you think about the way he chose to protest? Is it similar or different from the protests in Brazil? Explain.

Com essa pergunta, busca-se compreender a relação estabelecida, pelos alunos, entre a forma de protesto de Ghandi e as formas de protesto escolhidas pelos brasileiros. Espera-se também que os alunos se posicionem sobre o jejum realizado por Ghandi.

Think about the protests in Brazil. How did people protest? Find different ways used by Brazilian people to protest (videos, songs, cartoons, photos, letters, poems, etc.). **Ex: Zé Ramalho, Mc Garden.**

What are the most efficient ways to protest in your opinion? Why?

If possible, go to [youtube.com](https://www.youtube.com) and check Mc Garden's video "Isso é Brasil". Think: what is Mc Garden criticizing? Who is he representing? Do you agree with him? What can YOU do to change this situation? Write your ideas here.

O vídeo representa o povo brasileiro e as condições precárias de transporte, saúde e educação vivenciadas pela maioria da população. Espera-se que os alunos possam discutir sobre os problemas em nosso país e que pensem em formas de contribuir efetivamente para solucioná-los.

HOMEWORK: Try to find messages from peace activists like John Lennon, Bob Marley, Martin Luther King and others. Write the best message on a poster and illustrate it.

Espera-se que os alunos encontrem mensagens com as quais se identifiquem, a fim de mostrar de que forma eles interpretam as possibilidades de mudança de sua própria realidade.

ATIVIDADE 3 – Discurso de Martin Luther King e música “We shall overcome”

Objetivos:

- *TEMA: protestos;*
- *GÊNERO: trabalhar gêneros textuais utilizados em protestos – discursos e músicas;*
- *LINGUÍSTICO: Past Simple + vocabulário relacionado a protestos.*

1. About the protests in Brazil, discuss the following in groups:

- What were the motives for the manifestations?

Resposta: aumento da tarifa de ônibus, que culminou em uma onda de protestos por todo o país, reivindicando melhorias principalmente nas áreas de saúde e educação, além de manifestações contra a corrupção e as minorias.

2. Using the information you found about different ways to protest in Brazil, answer:

*How did people protest here?

Resposta: com passeatas pacíficas, cartazes, músicas, vídeos, fotos, grupos em redes sociais e fóruns online, por exemplo.

*Which was the best way to protest in your opinion?

Resposta livre.

3. Last class we talked about some famous peace activists. Do you have a good memory? Who was Martin Luther King? Check some parts of his famous speech “I have a dream” in 1963.

Nessa parte os alunos farão um exercício de listening na página 63 referente a excertos do discurso de MLK. Se possível, essa parte do discurso será mostrada em vídeo para a turma.

4. Is Martin Luther King’s dream similar to the dream we have for Brazil? How?

Resposta: Assim como Martin Luther King, sonhamos com a igualdade dos direitos humanos, sociais e culturais. Queremos um país mais justo e com maior distribuição de privilégios, bens e serviços.

5. Joan Baez is another famous peace activist. In 1969 she sang “We shall overcome” at Woodstock, an important music festival in the USA. This song was sung by several peace activists during protests. Read the lyrics below:

We shall overcome,
We shall overcome,
We shall overcome, some day.

Oh, deep in my heart,
I do believe
We shall overcome, some day.

We'll walk hand in hand,
We'll walk hand in hand,
We'll walk hand in hand, some day.

Oh, deep in my heart...

We shall live in peace,
We shall live in peace,
We shall live in peace, some day.

Oh, deep in my heart...

We shall all be free,
We shall all be free,
We shall all be free, some day.

Oh, deep in my heart...

We are not afraid,
We are not afraid,
We are not afraid, TODAY

Oh, deep in my heart,

We shall overcome,
We shall overcome,
We shall overcome, some day.

Oh, deep in my heart,
I do believe
We shall overcome, some day.

5.1. Try to guess the meaning of the words and expressions below according to the context from the lyrics:

1. OVERCOME

a. superar

b. desistir

2. HAND IN HAND

a. de mãos atadas

b. de mãos dadas

3. AFRAID

a. fortes

b. medrosos

4. DEEP IN MY HEART

a. profundamente ferido

b. do fundo do meu coração

5.2. Now think about the protests in Brazil and answer the questions in groups:

Resposta livre. Espera-se que os alunos percebam a conexão entre os objetivos dos protestos ao redor do mundo e que compreendam: 1) a necessidade de reconhecerem seus direitos para que possam manifestar por eles; 2) o efeito de protestos pacíficos quando envolvem engajamento dos grupos e conhecimento de causa; 3) o papel de cada um deles enquanto participantes ativos de uma democracia, que conta com a voz de cada um para mudar sua história.

a. Who will walk hand in hand? Are you included? Explain.

Sugestão: o povo brasileiro na luta por um país mais justo e digno. Aqui os alunos devem perceber seu papel e sua responsabilidade social nessa luta.

b. What were Brazilians afraid of?

Sugestão: da violência policial e das represálias decorrentes de uma democracia de fachada.

c. What do we have to overcome in Brazil?

Sugestão: os problemas da falta de infra-estrutura, de serviços públicos precários, da situação de miséria que assola grande parte dos brasileiros, da corrupção e do desvio do patrimônio público, da incompetência de nossos governantes.

d. Can we overcome our problems in your opinion? How?

Resposta livre. Sugestão: com o engajamento dos brasileiros e com o amplo acesso à informação, que forma cidadãos questionadores e dispostos a lutar por seus direitos.

e. Do you believe songs are relevant forms of protest? Explain.

Resposta livre. Sugestão: sim, pois apresentam os problemas políticos e sociais de forma clara, levando a mensagem a um grande número de pessoas e podendo inclusive transformar-se em hinos da luta de um povo, que geram um grande impacto quando cantados por todos os integrantes de uma passeata.

Prepare to sing the song in the next protest. Think of all the things you would like to overcome and sing with emotion!

APÊNDICE 3: ATIVIDADE 1 VERSÃO FINAL PARA OS ALUNOS

ACTIVITY 1: Charges sobre o protesto

Students: _____ Date: _____

OBJETIVOS DA AULA

- TEMA: posicionar os alunos acerca dos protestos no Brasil;
- GÊNERO: introduzir o gênero *charge*, fazendo uma ponte com os quadrinhos, tema do segundo bimestre;
- LINGUÍSTICO: revisar o Present Progressive, tema do segundo bimestre.

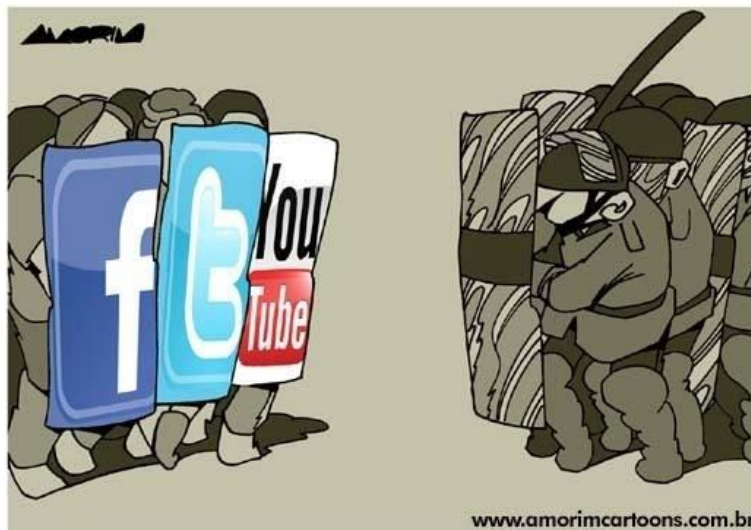
Warm-up:

How do you say *charge* in English? _____

What are cartoons for? (what are they used for?)

What's the difference between cartoons and comics?

Look at the cartoon below:



* Do you recognize the symbols in the picture? What do they represent?

* What is happening in the picture? What is the cartoon criticizing?

* Have you been to the manifestations? Do you agree with the cartoon? Explain.

Now check the next cartoon:



*What is happening in the cartoon? (talk about the protesters, Dilma and the congressman's actions)

*What is Dilma's opinion about the protests in this cartoon? What is strange about her opinion?

*What does the man compare Brazil with? Why? What is happening in Europe at the moment?

5. YOUR TURN: Check the following cartoons. In groups, write on your notebook:

- ❖ What is happening?
- ❖ What is each cartoon criticizing?



Do you think cartoons are an effective way to protest? Why?

HOMEWORK: Think about different ways to protest (if necessary, do some research). Report your findings to class.

ANEXO 4: ATIVIDADE 2 VERSÃO FINAL PARA OS ALUNOS

ACTIVITY 2 – Peace Activists (Course book, p. 59 – Biografia de Ghandi)

Students: _____ Date: _____

OBJETIVOS DA AULA

- TEMA: Pacifistas famosos e tipos de protestos, a fim de contextualizar os alunos acerca das várias formas de protesto possíveis;
- GÊNERO: trabalhar o gênero *biografia*;
- LINGUÍSTICO: situar o aluno sobre o Past Simple.

Warm-up: Do you remember the cartoons we saw last class? What are they used for? Do you think they are a good form of protest? Why?

Pre-reading: Some people dedicated all their lives to peace. They protested in different ways, but they all defended the same cause. Do you know any of them?

1. Match the peace activists to the information about them:

1.Martin Luther King		She won the Nobel Peace prize in 1979 for her humanitarian work.
2.John Lennon		This institution received the Nobel Peace prize in 1917, 1944 and 1963.
3.Joan Baez		He composed the famous songs “Imagine” and “Happy Christmas” in 1971.
4.Red Cross		He protested against racial discrimination in the USA and delivered the famous speech “I have a dream” in 1963.
5.Mother Teresa		He won the Nobel Peace prize in 1984 for his fight against the Apartheid.
6.Desmond Tutu		She performed “We shall overcome”, an important protest song, in Woodstock in 1969.

DISCUSS: What are these people protesting against? Who are they representing? Which is the best type of protest in your opinion?

2. What is a biography? What kind of information does it contain?

3. Do you remember Mahatma Ghandi’s biography on page 59? Who was he? What did he do?

In groups, discuss:

*What was Ghandi fighting for?

*How did he protest? *What was the result?

*What do you think about the way he chose to protest? Is it similar or different from the protests in Brazil? Explain.

*Who wrote his biography? How do you know? What's the author's opinion about Ghandi's work?

Think of the types of protest from exercise 1. Now consider the protests in Brazil. How did people protest? Think of different ways used by Brazilian people to protest (videos, songs, cartoons, photos, letters, poems, etc.).

What are the most efficient ways to protest in your opinion? Why?

If possible, go to [youtube.com](https://www.youtube.com) and check Mc Garden's video "Isso é Brasil". Think: what is Mc Garden criticizing? Who is he representing? Do you agree with him? What can YOU do to change this situation? Write your ideas here.

HOMEWORK: Try to find messages from peace activists like John Lennon, Bob Marley, Martin Luther King and others. Write the best message on a poster and illustrate it.

APÊNDICE 5: ATIVIDADE 3 VERSÃO FINAL PARA OS ALUNOS

ACTIVITY 3 - Discurso de Martin Luther King e música "We shall overcome"

Students: _____ Date: _____

OBJETIVOS DA AULA

- TEMA: protestos;
- GÊNERO: trabalhar gêneros textuais utilizados em protestos - discursos e músicas;
- LINGUÍSTICO: Past Simple e vocabulário referente a protestos.

1. About the protests in Brazil, discuss the following in groups:

- What were the motives for the manifestations?

2. Using the information you found about different ways to protest in Brazil, answer:

*How did people protest here? _____

*Which was the best way to protest in your opinion? _____

3. Last class we talked about some famous peace activists. Do you have a good memory? Who was Martin Luther King? Check some parts of his famous speech "I have a dream" in 1963.

4. Is Martin Luther King's dream similar to the dream we have for Brazil? How?

5. Joan Baez is another famous peace activist. In 1969 she sang "We shall overcome" at Woodstock, an important music festival in the USA. This song was sung by several peace activists during protests all over the world. Listen to the song and read the lyrics below:

*We shall overcome,
We shall overcome,
We shall overcome, some day.*

*Oh, deep in my heart,
I do believe
We shall overcome, some day.*

*We'll walk hand in hand,
We'll walk hand in hand,
We'll walk hand in hand, some day.*

Oh, deep in my heart (...)

*We shall live in peace,
We shall live in peace,
We shall live in peace, some day.*

Oh, deep in my heart (...)

*We shall all be free,
We shall all be free,
We shall all be free, some day.*

Oh, deep in my heart (...)

*We are not afraid,
We are not afraid,
We are not afraid, TODAY*

Oh, deep in my heart (...)

*We shall overcome,
We shall overcome,
We shall overcome, some day.*

*Oh, deep in my heart,
I do believe
We shall overcome, some day.*

5.1. Try to guess the meaning of the words and expressions below according to the context from the lyrics:

1. OVERCOME

- a. superar
- b. desistir

2. HAND IN HAND

- a. de mãos atadas
- b. de mãos dadas

3. AFRAID

- a. fortes
- b. medrosos

4. DEEP IN MY HEART

- a. profundamente ferido
- b. do fundo do meu coração

5.2. Now think about the protests in Brazil and answer the questions in groups:

a. Who will walk hand in hand? Are you included? Explain.

b. What were Brazilians afraid of?

c. What do we have to overcome in Brazil?

d. Can we overcome our problems in your opinion? How?

e. Do you believe songs are relevant forms of protest? Explain.

Prepare to sing the song in the next protest. Think of all the things you would like to overcome and sing with emotion!

"I believe in miracles; I believe in a better world for me and you". (Ramones)

<p>THANKS A LOT FOR YOUR HELP! I HOPE YOU HAVE LEARNED AS MUCH AS I HAVE...</p>

APÊNDICE 6: NOTAS DE CAMPO DA PROFESSORA PESQUISADORA – DEMONSTRAÇÃO²⁸

06/06/2013 – APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PILOTO

Combinei com a professora o horário das 13:50 às 14:40 para a aplicação do questionário piloto em uma turma diferente da que será observada, a fim de realizar os ajustes necessários no questionário a ser aplicado durante a pesquisa. A professora me recebeu e me apresentou aos alunos. Acompanhei a correção de algumas atividades e definimos o tempo de 15 minutos ao final da aula para a aplicação do questionário. Expliquei aos alunos que os questionários eram anônimos e todos concordaram em participar. O tempo também foi suficiente – todos os alunos terminaram a atividade entre 10 e 15 minutos.

07 a 9/06/2013 – REFORMULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO COM BASE NA ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO PILOTO

Observando as respostas dos alunos ao questionário piloto, foi possível verificar alguns pontos importantes que necessitaram de ajustes para a elaboração do questionário final.

As ideias para reformulação do questionário foram enviadas à minha orientadora em 10/06/2013, data em que irei à escola pela segunda vez para entregar o termo de consentimento para a pesquisa aos alunos e iniciar as notas de campo sobre a escola, a turma e as aulas ministradas.

10/06/2013 – ENTREGA DO TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PESQUISA E PRIMEIRO CONTATO COM A TURMA A SER OBSERVADA

A professora me apresentou aos alunos e sentei-me em sua carteira para observar a aula. A sala é relativamente pequena, tendo em vista que sua capacidade está lotada – há espaço para quarenta alunos, mas não há espaço para mais uma carteira. Os alunos corrigiram algumas atividades que haviam sido enviadas para fazerem em casa e realizaram um ditado avaliativo de verbos ditados em português para que eles escrevessem a tradução no caderno. A aula foi conduzida em português. A classe foi participativa e houve harmonia durante a realização das atividades – arrisco-me a dizer, inclusive, que eles gostam tanto da correção quanto do ditado, porque puderam expressar sua opinião durante a correção e demonstraram grande expectativa com relação ao ditado. Ao final da aula, expliquei a eles sobre a pesquisa e entreguei um termo de consentimento livre e esclarecido para menores, pedindo que os pais assinassem caso eles quisessem e pudessem participar da pesquisa.

²⁸ O conteúdo integral das notas de campo encontra-se disponível no CD que acompanha a pesquisa.

APÊNDICE 7: QUESTIONÁRIO SOBRE A ATIVIDADE 1 ALUNOS VERSÃO FINAL**QUESTIONÁRIO SOBRE A ATIVIDADE 1:**

1. O que você achou dessa atividade? Explique.

2. Houve algum ponto positivo ou negativo na sua opinião? Explique.

3. De que forma você acha que essa atividade contribuiu ou não para a sua vida?

- Você acha que essa atividade ensinou mais do que a língua inglesa?

- Em outras palavras, você acha que essa atividade contribuiu para a sua formação pessoal, social e acadêmica? Explique.

THANK YOU!

APÊNDICE 8: QUESTIONÁRIO SOBRE A ATIVIDADE 2 ALUNOS VERSÃO FINAL**QUESTIONÁRIO SOBRE A ATIVIDADE 2:**

1. O que você achou dessa atividade? Explique.

2. Houve algum ponto positivo ou negativo na sua opinião? Explique.

3. O que você aprendeu nesta atividade? Você acha que ela cumpriu os objetivos propostos? Explique.

4. De que forma você acha que essa atividade contribuiu ou não para a sua vida?

- Você acha que essa atividade ensinou mais do que a língua inglesa?

- Em outras palavras, você acha que essa atividade contribuiu para a sua formação pessoal, social e acadêmica? Explique.

THANK YOU!

APÊNDICE 9: QUESTIONÁRIO SOBRE A ATIVIDADE 3 ALUNOS VERSÃO FINAL**QUESTIONÁRIO SOBRE A ATIVIDADE 3:**

1. O que você achou dessa atividade? Explique.

2. Houve algum ponto positivo ou negativo na sua opinião? Explique.

3. O que você aprendeu nesta atividade? Você acha que ela cumpriu os objetivos propostos? Explique.

4. De que forma você acha que essa atividade contribuiu ou não para a sua vida?

- Você acha que essa atividade ensinou mais do que a língua inglesa?

- Em outras palavras, você acha que essa atividade contribuiu para a sua formação pessoal, social e acadêmica? Explique.

THANK YOU!

APÊNDICE 10: QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES PROFESSORA PARTICIPANTE: RESPOSTAS DA PROFESSORA SOBRE CADA ATIVIDADE

REFLEXÕES PARA A PROFESSORA PARTICIPANTE SOBRE AS ATIVIDADES:

1. O que foi ensinado?
2. Por que você ensinou isso?
3. Como você acha que foi a aula?
4. Como os alunos reagiram às atividades?
5. O que você pretende fazer para continuar ensinando sob uma perspectiva crítica?
6. Quais observações adicionais ou comentários você teria?

RESPOSTAS DA PROFESSORA PARTICIPANTE

ATIVIDADE 1

1. O que foi ensinado?

Nesta aula trabalhamos como gênero textual *charge*, seus usos e as diferenças entre ele e os quadrinhos, que foram trabalhando na etapa anterior.

Neste trabalho com as charges discutimos sobre os desenhos apresentados e a crítica que eles apresentam. Os alunos tiveram a oportunidade de comentar se eles participaram de manifestações e se consideram as charges uma forma efetiva de protesto.

2. Por que você ensinou isso?

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de discutir com os alunos sobre os protestos ocorridos no Brasil, enfatizando os pacíficos. Além disto, com esta atividade pudemos revisar o *Present Progressive*, conteúdo trabalhado anteriormente.

3. Como você acha que foi a aula?

Eu achei que a aula foi bastante dinâmica porque o uso de imagens, como as das charges chama a atenção dos alunos e fazem com que eles pensem sobre a crítica que elas apresentam.

4. Como os alunos reagiram às atividades?

Os alunos reagiram de forma bastante participativa, principalmente durante a atividade em grupo em que cada grupo de quatro alunos teve que explicar o que estava acontecendo na charge.

5. O que você pretende fazer para continuar ensinando sob uma perspectiva crítica?

No caso desta unidade, pretendo continuar discutindo com os alunos acerca de diferentes formas de protestos, enfatizando não só os aspectos crítico, mas também trabalhando com os aspectos linguísticos apresentadas na unidade.

6. Quais observações adicionais ou comentários você teria?

Achei que os alunos superaram minhas expectativas ao compreenderem o conteúdo expressos nas charges e ao explicarem de forma clara e crítica o que estava acontecendo em cada figura. No entanto, foi uma pena que o tempo da aula não foi suficiente para que os aspectos linguísticos fossem explorados com mais profundidade.

ATIVIDADE 2

1. O que foi ensinado?

Primeiramente fizemos uma retrospectiva do que foi trabalhado na aula anterior, os *cartoons*.

Em seguida, os alunos tiveram que relacionar os nomes de ativistas que se dedicaram a paz com as informações sobre eles. E houve uma discussão em que os alunos discutiram sobre quem esses ativistas representam e opinaram sobre sua melhor forma de protesto.

No momento seguinte discutimos sobre o gênero "biografia", lembrando a que foi lida em sala sobre Mahatma Gandhi. Pequenos grupos foram formados a fim de que os alunos pudessem discutir sobre a vida de Gandhi, sua forma de protesto e os protestos no Brasil.

No final da aula, os alunos assistiram a um vídeo chamado "Isso é Brasil".

2. Por que você ensinou isso?

O objetivo era trabalhar o *simple past tense*, o gênero *biografia*, apresentar aos alunos alguns pacifistas famosos e discutir com os alunos sobre formas pacíficas de protesto.

3. Como você acha que foi a aula?

A aula foi interessante, mas gostaria que tivesse tido mais tempo para que os alunos pudessem registrar suas opiniões.

4. Como os alunos reagiram às atividades?

Na primeira parte, sobre os pacifistas, os alunos ficaram meio perdidos pois não sabiam muita coisa sobre os pacifistas para relacioná-las aos seus feitos. A parte que mais chamou a atenção dos alunos foi durante o vídeo "Isso é Brasil".

5. O que você pretende fazer para continuar ensinando sob uma perspectiva crítica?

No caso desta unidade, pretendo continuar discutindo com os alunos acerca de diferentes formas de protestos, enfatizando não só os aspectos crítico, mas também trabalhando com os aspectos linguísticos apresentadas na unidade

6. Quais observações adicionais ou comentários você teria?

Mais uma vez o tempo não foi suficiente para que as atividades pudessem ser realizadas com mais tranquilidade. No entanto, os alunos se envolveram e ficaram interessados principalmente pelo vídeo.

ATIVIDADE 3

1. O que foi ensinado?

Nesta aula trabalhamos com outras formas de protestos pacíficos como discursos e músicas, especificamente a música "We shall overcome" cantada por Joan Baez.

2. Por que você ensinou isso?

O objetivo da aula era discutir sobre os protestos no Brasil e as formas de protestar, lembrar os pacifistas trabalhados na aula anterior, discutir sobre o discurso de Martin Luther King e sobre a música de Joan Baez.

3. Como você acha que foi a aula?

Em comparação com as aulas anteriores foi mais tranquila em relação a distribuição do tempo.

4. Como os alunos reagiram às atividades?

Eles participaram comentando o que entenderam sobre a letra da música e sua relação com os problemas enfrentados por nós, brasileiros, que precisam ser superados e que foram aborados nos protestos.

5. O que você pretende fazer para continuar ensinando sob uma perspectiva crítica?

Continuar apresentando temas que proporcionem a reflexão e a oportunidade dos alunos de expressarem suas opiniões.

6. Quais observações adicionais ou comentários você teria?

Esta atividade foi interessante porque nela os alunos puderam, a partir da canção de Baez, discutir sobre inclusão, superação de desafios, sejam eles a nível social quanto pessoal e sobre o papel das músicas como forma de protesto.

REFLEXÃO SOBRE AS ATIVIDADES DE FORMA GERAL

1. Como você percebeu a interação dos alunos com as atividades/reflexões críticas propostas?

Achei que muitos alunos se envolveram bastante nas discussões. Eles tiveram a oportunidade de se expressar, de discutir com seus colegas sobre as diferentes formas de protestos pacíficos como charges, músicas e discursos.

2. Houve algum ponto positivo na sua opinião?

O ponto positivo foi que os alunos experimentaram um modelo de aula diferente e em um ambiente diferente da sala de aula. Isto os deixou empolgados tanto quanto os assuntos que foram tratados durante as aulas.

3. Você acha que houve algum ponto negativo?

O ponto negativo foi o tempo. Pelo fato das aulas serem depois do recreio, o tempo da aula foi comprometido. O equipamento eletrônico também contribuiu para uma perda de tempo que resultou em uma perda na execução da atividade.

4. Se você tivesse a chance, faria algo diferente?

Em relação às atividades em si, não. Entretanto, eu teria me preparado melhor e teria desmembrado as três aulas em cinco para que ficasse menos corrido. Também teria dado mais ênfase ao aspecto linguístico, pois ficamos mais no crítico, justificado pela falta de tempo.

5. De que forma as atividades propostas contribuíram ou não para sua prática docente e para suas próximas aulas?

A contribuição foi no sentido de atender aos anseios dos alunos por aulas diferentes e mais dinâmicas que favoreçam mais ainda a oportunidade deles se expressarem.

APÊNDICE 11: ENTREVISTA FINAL COM A PROFESSORA PARTICIPANTE –
 AMOSTRA DA TRANSCRIÇÃO²⁹

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA FINAL COM A PROFESSORA PARTICIPANTE

E: Érika P: professora participante

E: Podemos começar?

P: Podemos.

E: É... Por que você decidiu participar da pesquisa?

P: Ah, eu decidi participar porque, primeiramente, em consideração à Míriam, que é uma pessoa que eu gosto muito... segundo por consideração a você, porque eu sei que o trabalho de pesquisadora não é fácil, e ainda mais quando a pesquisa depende de outro, e eu passei pela experiência de pesquisar, embora a minha pesquisa não fosse com pessoas, mas eu sei da dificuldade que é fazer uma pesquisa, então por isso, em respeito e consideração a você, à Míriam que eu aceitei participar da pesquisa, e também pela pesquisa em si, que eu achei muito interessante.

E: É... Como você avalia todo o processo de realização da pesquisa?

P: Ah, eu achei o processo muito interessante, porque... primeiramente porque saiu um pouco do roteiro da sala de aula, e eu acho que os meninos gostaram muito, eles se envolveram, e foi uma abordagem muito interessante, assim, eles tiveram muita oportunidade de falar, normalmente eles têm, mas é muito em cima do livro. Eu achei legal porque foi uma coisa, assim, que eles vivenciaram, casou com o que eles vivenciaram em julho, em junho, com as manifestações que eles, adolescentes, participaram, foi o que eles estudaram. Achei que aquela história de trazer a realidade para a sala de aula, acho que isso aconteceu, então eu avalio bem positivamente.

E: Bom, a terceira pergunta era o que você achou das atividades críticas propostas, mas eu acho que você respondeu. Se você quiser falar mais um pouquinho sobre isso...

P: Então, eu achei que elas foram coerentes com o que eles estavam estudando porque eu fiquei muito preocupada de fugir do assunto e me atrasar porque eu tenho um cronograma pra cumprir e eu acho que eu não perdi esse tempo, eu acho que eu ganhei esse tempo com as atividades, que eu acho que foi isso, elas casaram com o que a gente tava estudando. Inclusive eu tô pensando até em usar a charge na prova, pegar uma delas lá e colocar na prova como questão mesmo. Embora as outras turmas não tenham visto, mas eles vão dar conta de entender, porque, é, eles, eu acho que eles vão compreender até pelo momento que eles participaram fora da escola.

E: É... Como que você percebeu a interação dos alunos com essas atividades... com essas atividades?

P: Olha, é, aluno é assim: primeiramente eles querem fazer pra aparecer, né, quando tem uma pessoa de fora. A gente vê que eles mudam o comportamento totalmente e... mas eu achei assim, que muitos se envolveram. Lógico que não são todos, mas a gente não consegue isso, essa totalidade, em situação nenhuma, nem dentro de sala de aula. Mas eu acho que quem participou realmente se envolveu, porque eles deram a opinião dele, eles se interessaram, eu acho que a participação deles foi muito bacana.

²⁹ O conteúdo integral da transcrição encontra-se disponível no CD que acompanha a pesquisa.

E: É... Você acha que houve uma interação entre o conteúdo a ser trabalhado no livro e as atividades?

P: Acho. Eu acho porque o que foi trabalhado casou com as duas unidades que eu trabalhei no segundo bimestre e no terceiro, e olha que a do terceiro bimestre eu pulei umas unidades, porque eu achei que não, não era o momento. Assim, intuitivamente eu saí de uma, de uma unidade que casou, que falou sobre a paz, e aí, e eram as suas atividades de letramento crítico e eu acho que elas foram um elo de ligação entre o que a gente estudou antes e o que que a gente tá estudando agora.

E: É... As discussões em sala, assim como a grande parte das atividades realizadas, foram conduzidas em português. Que que cê, é, acha que motivou esse fato... qual que é... o que que cê acha disso?

P: Olha, eu acho que, assim, eu nunca dei aula na escola pública em inglês. Nunca dei. Eu sempre dei em português. Por vários motivos. Assim, desde que eu acho, assim, falta de nível dos alunos... se bem que talvez se eu insistisse de repente eles dessem até conta, eu poderia tá introduzindo mais coisas em inglês, mas eu num, nunca fiz isso, entendeu? E... eu acho que quando se trata, assim, de uma discussão mais aprofundada, eu acho que ela funciona melhor também em português, porque uma coisa em inglês é você trabalhar ali o vocabulário cotidiano, uma coisa que tá no universo do, daquela unidade que ele tá estudando, como às vezes a gente vê em cusinho. O aluno fala inglês, mas é o inglês daquela unidade. Aí, daí quando cê pega uma discussão que é complexa, que tem, que até na língua materna dele exige um vocabulário, uma expressão... é... complexa, acho que funciona melhor em português.

E: É... Considerando o fato de seus alunos estarem cursando o primeiro ano do segundo grau, você acha que seria possível que as aulas fossem conduzidas em inglês em algum momento ou que houvesse um planejamento de forma que a língua inglesa fosse introduzida em sala de aula gradualmente até o terceiro ano?

P: Então... eu acho que sim. Eu acho que sim desde que tivesse muito essa base do livro como apoio. Igual eu falei anteriormente, se for uma discussão mais complexa, mesmo quando chegar no terceiro ano acho que eles não dão conta, porque são muitos alunos por turma, nem todo mundo tem condição de tá falando, né, então acho que essas coisas é que de repente não funciona na sala de aula da escola regular a introdução do inglês, mas é possível? É, mas acho que fica muito em cima de frase feita, assim, sabe, cê não... talvez cê não consiga desenvolver uma, uma conversa igual a gente tá tendo agora, exposição de ideia, fica muito no nível básico, nem com três anos de escolaridade e considerando que eles já tiveram nove anos pra trás, eu acho que não seria possível.

APÊNDICE 12: GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS - AMOSTRA DA TRANSCRIÇÃO³⁰

ENTREVISTA GRUPO FOCAL – TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO

E: Érika **G:** Grupo (mais de duas pessoas falando)

Demais iniciais: forma de identificação dos oito alunos participantes do grupo focal

E: E aí, gente, tudo bem?

G: Tudo.

E: É... vou fazer algumas perguntinhas pra vocês sobre a nossa experiência, né, perguntas desde a época da implementação dos primeiros questionários pra saber o que vocês gostavam, o que que vocês não gostavam, até a nossa última atividade juntos, tá? Então, primeiramente, qual é a opinião de vocês sobre as aulas de inglês da escola? O que é legal, o que poderia ser diferente...o que que vocês acham?

G: ...

K: Ah, eu acho assim, o que ela (professora) tenta passar pra gente é muito bom. Ela lê os textos, as partes que a gente não entende a gente... ela passa o significado pra gente... o que ficaria melhor ainda é ela passar umas músicas, né, pra gente poder fazer a tradução das músicas, cantar as músicas, etc.

MAp: Músicas que a gente conhece, né?

K: É...

Mat1: Lógico..

K: Em inglês...

L: Toda professora dá música...

MAp: A professora passada dava Beyoncé...

G: (risos)

E: É... Então, no questionário entregue no começo da minha pesquisa, para saber a opinião de vocês sobre as aulas e também as preferências de vocês em relação a atividades, muitos de vocês, a grande maioria, respondeu que vocês gostam de atividades com música, como vocês acabaram de falar.

G: É. Aham.

E: O que vocês entendem por atividades com música? Como são essas atividades na opinião de vocês?

A: Porque assim...

Mat2: Mais descontraído...

A: É, porque a música é uma coisa que a gente vai ficar escutando e vai ficar na cabeça, por mais que a gente cante errado vai ficar na cabeça...

K: A gente consegue cantar...

³⁰ O conteúdo integral da transcrição encontra-se disponível no CD que acompanha a pesquisa.

A: A gente consegue cantar mesmo errado, então assim, se pegarem músicas que a gente conhece pra colocar pra traduzir fica até mais interessante, porque você sabe a tradução da música que você tá escutando...

G: ...

A: A gente se interessa pela matéria.

G: É... Fica mais fácil...

E: É...

A: Até pra entender a matéria...

E: É... **Cês acham que as músicas... que seria interessante que as músicas é... tivessem a ver com o conteúdo que vocês tão estudando ou cês acham que isso não faz diferença?**

A: Não faz diferença.

G:...

K: Pode ser, pode rolar os dois.

Mat1: ...

A: Não, porque igual...

K: Dá pra juntar os dois.

A: Nos primeiros anos que eu peguei inglês, que foi primeira, segunda, terceira e quarta série, era o que, você aprendia a matéria com música, então acabava a matéria cê fazia uma musiquinha, a professora passava a musiquinha, e que naquilo a gente decorava a música com a matéria, e ficava uma coisa legal, então tipo assim, não só traduzir a música, mas algumas partes da matéria, sabe, passar uma música que faz entender a matéria...

MAp: Gravar a matéria...

K: Transformar a matéria em música...

A: Exatamente, porque igual, na hora da prova cê faz assim “ai, esqueci como que é isso” e aí cê lembra uma musiquinha que foi feita com um ritmo que até existe e tal, só assim pra entender a matéria e na hora da prova você conseguir acertar.

ANEXOS**ANEXO I – Planejamento 2ª Etapa Professora Participante****PLANEJAMENTO 2ª ETAPA**

03-06 - Leitura do texto pag. 36 e orientação para os exercícios pag.37-39

06-06 - Visto nas atividades, correção dos exercícios e treino do ditado (vou dar um ditado de verbos para os alunos)

08-06 – Avaliação bimestral

10-06 Ditado de verbos - Listening pag. 40 (se o som estiver funcionando!) e exercício B, pag. 41-42.

13-06 - Texto pag. 43 e orientação para os exercícios

17-06 - NÃO HAVERÁ AULA - COPA DAS CONFEDERAÇÕES

20-06 - Avaliação mensal em dupla

24-06 - Visto e correção de exercícios

27-06 - pagina 26-29

01-07 - Visto nos exercícios e pág. 30-31

04-07 - pag. 119-121

11-07 Avaliação bimestral

15-07 Recuperação paralela

18-07 - não sei ainda

ANEXO II – Planejamento 3ª Etapa Professora Participante**Schedule 3ª ETAPA**

1. Peace activity – Mahatma Gandhi
2. Exercícios – correção – Thinking about the text
3. Vocabulary expansion
4. Simple past – regular verbs – exercícios
5. Correção
6. Simple past – irregular verbs – exercícios
7. Correção
8. Ditado de verbos irregulares
9. Texto 2 – compreensão
10. Avaliação mensal em dupla
11. Olympic games – how much faster ? – compreensão
12. Correção – thinking about the text – vocabulary study – vocabulary expansion
13. Correção
14. Paralympics and special Olympics –
15. Correção
16. A-an – plural
17. Revisão
18. Prova bimestral
19. Recuperação

ANEXO III – Planejamento de Curso Professora Participante

PLANEJAMENTO DE CURSO

OBJETIVOS GERAIS

- Discutir temas da contemporaneidade pertinentes ao aluno do Ensino Médio;
- Desenvolver a consciência crítica sobre a língua inglesa no aluno;
- Estimular o desenvolvimento das capacidades de pensamento autônomo e crítico;
- Relacionar os conteúdos desenvolvidos ao mundo do trabalho e à prática social;
- Desenvolver estratégias de leitura, de processamento de informação e de aprendizagem que sejam úteis ao aluno na continuidade de seus estudos;
- Estimular a atitude crítica do aluno diante do texto;
- Desenvolver a inferência lexical;
- Desenvolver a compreensão oral em língua inglesa;
- Desenvolver a produção oral e escrita com propósitos comunicativos;
- Incentivar a leitura de tipos e gêneros de textos variados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explorar visualmente os textos para identificar seu tema central, fazer previsões e deduções;
- Ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema do texto;
- Fazer *skimming* e *scanning*;
- Trabalhar o vocabulário necessário a compreensão do texto;
- Explorar estratégias metacognitivas a respeito da leitura de textos;
- Encontrar evidências no texto;
- Ordenar fatos, completar frases e localizar exemplos específicos;
- Identificar ideias principais e periféricas;
- Identificar definições, opiniões, semelhanças, diferenças e cognatos;
- Compreender a organização do texto;
- Avaliar o texto, a intenção do autor e integrá-la ao conhecimento do aluno;
- Fazer inferência lexical;
- Aprender palavras e expressões novas e aplicá-las a novos contextos;
- Permitir que o aluno ouça a língua estrangeira;
- Desenvolver a produção escrita do aluno;
- Trabalhar a gramática implícita no texto;
- Trabalhar sistematicamente a gramática.

METODOLOGIA

A partir das atividades do livro didático, as atividades desenvolvidas em sala incluem:

- Compreensão escrita;
- Estudo do vocabulário;
- Atividade de *listening*;
- Atividade comunicativa;
- Escrita;
- Linguagem em uso.

AVALIAÇÃO

- Exercícios;
- Apresentação de diálogos;

- Apresentação oral de pesquisa sobre as questões sugeridas;
- Uso dos textos;
- Autoavaliação;
- Teste formal;
- Ditado;
- Envolvimento dos alunos nas aulas.

CONTEÚDO

Bimestre	Texto	Conhecimento de mundo	Organização textual	Listening e atividade comunicativa	Writing	Conhecimento sistêmico
1º	<i>English around the world</i>	Inglês no mundo	Artigo acadêmico e mapa	Apresentação formal e pessoas famosas	Preencher ficha para cadastramento em um <i>site</i>	<i>Verb to be – there to be – possessive adjectives – cardinal and ordinal numbers.</i>
1º	<i>Celebrating special dates</i>	Comemorações	Artigo informativo	Explicação sobre o dia dos namorados - aniversários	Organizar calendário com datas comemorativas	<i>possessive form</i>
2º	<i>Living abroad</i>	Diferentes culturas	Artigo informativo	Descrição de aspectos da Costa Rica	Escrever <i>email</i> sobre a rotina de um colega	<i>Simple present – question words</i>
2º	<i>Reading comics</i>	História em quadrinhos	História em quadrinho	Conversa ao telefone – atividades em adamento	Escrever diálogos para uma história em quadrinhos	<i>Present progressive – false cognates</i>
3º	<i>Peace activists</i>	Paz	Biografia – capas de revista	Discurso de Martin Luther king Jr.	Escrever autobiografia para uma seleção de emprego	<i>Simple past – question words – prefix</i>
3º	<i>Talking about privacy</i>	Tecnologia e privacidade	Artigos informativos – introdução de livro	Invasão de privacidade através de meios eletrônicos	Escrever para uma revista opinando sobre algum artigo publicado	<i>Imperative – subject and object pronouns - suffix</i>
4º	<i>Olympic Games</i>	Esportes	Artigos informativos	Entrevista com Ayrton Senna	Escrever um <i>email</i> para uma emissora de TV sugerindo matéria	<i>Indefinite article – plural of nouns – question words</i>
4º	<i>Planning trips</i>	Viagens	Artigo informativo	Chamada de passageiros para embarque em avião	Escrever um <i>email</i> convidando um amigo para as férias	<i>Future Will and going to – present progressive with a future meaning – suffix</i>

ANEXO IV – Sumário LD

TABLE OF CONTENTS

Unidade	Conhecimento de mundo	Organização textual	Listening / Communicative activity	Writing	Vocabulário	Conhecimento sistêmico / Gramática
UNIT 1 English around the world p. 6	Inglês no mundo	Artigo acadêmico / Mapa	Apresentação formal / Pessoas famosas	Preencher ficha para cadastramento em um <i>site</i>	Nacionalidades	Verb <i>to be</i> – simple present tense There is / there are – simple present tense Possessive adjectives Cardinal and ordinal numbers
UNIT 2 Celebrating special dates p. 14	Comemorações	Artigos informativos	Explicação sobre o dia dos namorados / Aniversários	Organizar calendário com datas comemorativas	Família	Possessive form
UNIT 3 Reading comics p. 26	História em quadrinhos	História em quadrinhos / Artigo informativo	Conversa ao telefone sobre uma atividade em andamento / Atividades em andamento	Escrever diálogos para uma história em quadrinhos	Verbos	Present progressive tense False cognates
UNIT 4 Living abroad p. 36	Diferentes culturas	Artigos informativos	Descrição de alguns aspectos da Costa Rica / Rotina	Escrever um <i>e-mail</i> sobre a rotina de um colega	Rotina	Simple present tense Question words Both ... and
Project 1 – p. 45						
UNIT 5 Talking about privacy p. 46	Tecnologia e privacidade	Artigos informativos / Introdução de livro	Invasão de privacidade através do uso de celulares / Meios eletrônicos	Escrever para uma revista opinando sobre algum artigo publicado	Vocabulário bancário	Imperative Subject/Object pronouns Suffix
Self-assessment 1 – p. 57						
UNIT 6 Peace activists p. 58	Paz	Biografia / Capas de revistas	Discurso de Martin Luther King Junior / Atividades realizadas no dia anterior	Escrever autobiografia para processo de seleção de emprego	Rotina	Simple past tense Question words Prefix

ANEXO V – Unidade 3 LD31

UNIT 3 – Reading comics

A história em quadrinhos, tal como a conhecemos, com textos nos balões, surgiu no final do século XIX. A tirinha chamava-se *Yellow Kid* e era publicada por um jornal norte-americano. De lá para cá, ganhou o mundo, e uma grande variedade de personagens foi criada. Certamente você tem os seus preferidos.

TEXT 1

A Take a look at the text and mark the correct options.

- | | |
|--|---|
| 1. This text is a | 2. Its author is |
| <input type="checkbox"/> book cover. | <input checked="" type="checkbox"/> Bill Watterson. |
| <input checked="" type="checkbox"/> comic strip. | <input type="checkbox"/> Calvin. |
| <input type="checkbox"/> magazine cover. | <input type="checkbox"/> Hobbes. |

B Que características desse tipo de texto ajudam a compreender melhor a história?
Resposta pessoal. Sugestões de resposta: as ilustrações, as interjeições, a transcrição de sons etc.



³¹ O conteúdo integral da unidade encontra-se disponível no CD que acompanha a pesquisa.

ANEXO VI – Unidade 6 LD32

UNIT 6 – Peace activists

Não basta falar de paz. É preciso acreditar nela. E não basta acreditar nela. É preciso trabalhar por ela.

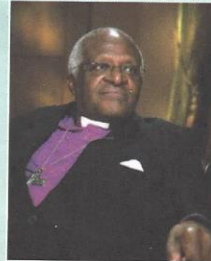
Eleanor Roosevelt (1884-1962) – ex-primeira-dama norte-americana e ativista dos direitos humanos

Tim Graham/Getty Images



Mother Teresa of Calcutta (1910-1997) – Albanian catholic nun. She won the Nobel Peace Prize in 1979 for her humanitarian work.

da Mae Astute/© ABC/Courtesy: Everett Collection/LatinStock



Desmond Tutu (1931) – South African cleric, a strong opponent of Apartheid. He received the Nobel Peace Prize in 1984 for his work as a human rights activist.

Stefan Pleger/MSF



Médicins Sans Frontières (or Doctors Without Borders) – a secular humanitarian-aid non-governmental organization – received the 1999 Nobel Peace Prize for its projects in war-torn regions and developing countries facing endemic disease.



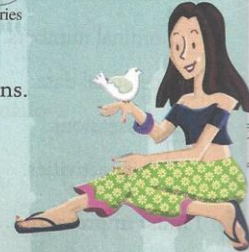
Red Cross – The International Committee of the Red Cross, a private humanitarian institution, was awarded the Nobel Peace Prize in 1917, 1944 and 1963.

TEXT 1

A Take a look at the text on next page and answer the questions.

- Whose biography is this? *Gandhi's*.
- Do you think it is formal or informal? *It is formal.*

B Mark some information usually available in a biography.



1. (<input checked="" type="checkbox"/>) his/her full name	Mohandas Karamchand Gandhi
2. (<input type="checkbox"/>) his/her telephone number	
3. (<input checked="" type="checkbox"/>) his/her place of birth	Porbandar, India
4. (<input type="checkbox"/>) his/her favorite places to go shopping	
5. (<input checked="" type="checkbox"/>) his/her date of birth	October 2, 1869
6. (<input type="checkbox"/>) his/her e-mail	
7. (<input checked="" type="checkbox"/>) his/her date of death	January 30, 1948

³² O conteúdo integral da unidade encontra-se disponível no CD que acompanha a pesquisa.