

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

GASPERIM RAMALHO DE SOUZA

NOVOS SIGNIFICADOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM
DE INGLÊS: O LETRAMENTO CRÍTICO EM UMA TURMA DE
ACELERAÇÃO

Belo Horizonte

2014

GASPERIM RAMALHO DE SOUZA

**NOVOS SIGNIFICADOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM
DE INGLÊS: O LETRAMENTO CRÍTICO EM UMA TURMA DE
ACELERAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para 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

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

S729n

Souza, Gasperim Ramalho de.
Novos significados para o ensino e aprendizagem de inglês
[manuscrito] : o letramento crítico em uma turma de aceleração /
Gasperim Ramalho de Souza. – 2014.
256 f., enc. : il., p&b.

Orientadora: Miriam Lúcia dos Santos Jorge.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras:
Ensino/Aprendizagem, Usos e Culturas.

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

Bibliografia: f. 175-196.

Apêndices: f. 197-254.

Anexos: f. 255-256.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros
– Teses. 2. Educação de adultos – Teses. 3. Aprendizagem –
Teses. 4. Letramento – Teses. I. Jorge, Miriam Lúcia dos Santos.
II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras.
III. Título.

CDD : 420.7



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



FOLHA DE APROVAÇÃO

NOVOS SIGNIFICADOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS: O
LETRAMENTO CRÍTICO EM UMA TURMA DE ACELERAÇÃO

GASPERIM RAMALHO DE SOUZA

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

Aprovada em 27 de agosto de 2014, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Miriam Lucia dos Santos Jorge - Orientador
UFMG


Prof(a). Miria Gomes de Oliveira
UFMG


Prof(a). Adriane Teresinha Sartori
UFMG

Belo Horizonte, 27 de agosto de 2014.

À Jeová Deus e à Jesus Cristo.

À minha mãe Alice.

*A todos os alunos e professores cuja trajetória é de muita luta
neste país.*

AGRADECIMENTOS

À Jeová Deus e seu filho Jesus Cristo, cuja misericórdia me permitiu fazer escolhas e vivê-las, tendo força, saúde e sabedoria.

À minha mãe Alice que foi e sempre será uma fonte inesgotável de fé, otimismo e perseverança e que, além de presentear-me com um amor sem limites, é capaz de dizer-me tudo que eu preciso ouvir através de uma simples xícara de café.

À professora Míriam Lúcia dos Santos Jorge que, com seu exemplo de competência, imensurável conhecimento e luta contras as desigualdades persistentes, conquistou-me desde o primeiro dia de aula e permitiu-me ser um multiplicador dessa luta ao confiar no meu trabalho.

Aos meus irmãos Edmar e Daniele a quem amo muito. Vocês entenderam meus momentos de ausência e ajudaram-me com sua compreensão e apoio.

Ao meu pai Daniel e à minha Vó “Neném” que mesmo sem entender do que se tratava exatamente meu trabalho, ainda sim, acreditaram em mim, sem subestimar o valor deste trabalho.

Ao Pedro Henrique por ser um grande incentivador deste trabalho e grande companheiro que certamente proporcionou-me alegria o suficiente para fazer-me esquecer os percalços na minha vida, especialmente durante a escrita desta dissertação.

À minha querida amiga-irmã Mayla por ter participado tanto deste trabalho e doar me tanta força e encorajamento para concretizá-lo. Essa conquista é sua também!

Ao grande mestre Profº Idelbrando pela formação dada até no ponto de ônibus e a todos meus queridos colegas de trabalho e alunos do Supletivo São Benedito.

A Aryanne, Richardson, Paulo e Nice por acreditarem no valor deste trabalho e no valor da educação em nosso país!

À Caroline Peixoto por nossas trocas de desabafos, receios e risadas.

Às professoras Leina, Gladys Andreia, Adriane, Míria, Maralice, Laura e Vera por suas valiosíssimas contribuições em minha formação como ser humano e pesquisador.

Ao Osmar, Malu e Graça, cuja simpatia e competência dignificaram o POSLIN e minha estadia na pós-graduação.

A Érika, Mônica, Marilane, cuja amizade foi um presente na pós-graduação. Obrigado pela troca de conhecimentos e descontração!

À Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira por existir e ser o berço e palco de um grande sonho.

Ao grande professor Reinaldo pela sua prontidão em colaborar com a realização desta pesquisa.

Às Gestoras Rosiê, Rosilene, Hailza, Keila e Carmem por contribuírem com minha formação como professor da rede estadual e por valorizarem a realização dessa pesquisa.

Às professoras Eurides, Gislene, Neide e Kelly que, dia após dia, confirmam que a escola pública pode ter os melhores professores do mundo. Aprendi muito com vocês!

Às minhas queridas amigas Neném e Naná Braga por sua amizade e trocas de saberes em momentos importantes da minha vida.

À Aryanne pelo seu exemplo de luta por uma educação de qualidade em nosso país. Você materializa força, coragem e superação!

À Verônia Moraes, seus filhos Téo e Rafael e toda a sua família pelo grande apoio e incentivo a este trabalho.

Aos meus professores da Escola Municipal Cora Coralina e Escola Estadual Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) que me agraciaram com seu ensino e dedicação.

A todos os meus colegas e amigos do Instituto das Letras com quem dividi aprendizagens e muitas alegrias.

Aos meus “chunks” inseparáveis, Kelem e Natália com quem ri, aprendi e me inspirei tanto.

A todos meus alunos que foram do PAV (Projeto Acelerar para Vencer). Vocês me instigaram, me desafiaram. Vocês, silenciosamente, exigiram este trabalho, e meu coração ouviu.

A CAPES pela concessão da bolsa de estudo que me permitiu existir enquanto pesquisador.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À minha mãe Alice Ramalho a quem tenho um amor imensurável e incessante. Mãe, perto de você não há diplomas, nem títulos e sim uma eterna criança que aprendeu com você que a primeira forma de ser um cidadão crítico é ser otimista e perseverante. As páginas desta dissertação não conseguiriam conter as inúmeras formas de dizer o quanto eu te amo. Obrigado por ter me incentivado a dar aulas até para os meus carrinhos e acreditar que eu seria um grande professor.

À minha orientadora Míriam Lúcia dos Santos Jorge que me deu a honra de ser seu orientando e acreditou neste trabalho quando meu cansaço e os inúmeros desafios quase me impediram de ver sua realização. Míriam, todas as vezes que achei que você exigia demais de mim, você me convenceu de que isso era um reflexo de sua confiança na competência que nem eu achei que eu tinha. Sempre te admirarei por ter doado grande parte de seu tempo, energias e conhecimento para fazer ecoar a voz dos não-privilegiados. Você eternizou a luta pela justiça social pela educação linguística neste país!

À grande educadora Glória Mattos e suas preciosas filhas Fabíola e Fabiane com quem tive a alegria de dividir o nascer de uma carreira e a realização de um sonho. Essa vitória é nossa!

Às minhas amigas-irmãs Fabíola, Ana Paula, Sheila, Danielle e Ângela Maciel cuja amizade confirma o quanto Deus se importa comigo no sentido de colocar ao meu redor pessoas especiais que vão à luta pelo direito de ser feliz! Amo vocês!

À minha inigualável amiga Cibele com quem dividi alegrias e receios. Você sempre esteve comigo, pronta para entrarmos no “olho do furacão”. Obrigado! Você tem a coragem de existir com compaixão, ternura e firmeza neste mundo!

À Mariana por ser um grande exemplo de luta por um ideal. Você exala determinação! Agradeço-lhe imensamente por presentear-me com a revisão cuidadosa deste trabalho.

Ao Pedro Henrique pela confiança depositada em mim não só neste trabalho, mas por me permitir ocupar um lugar de prestígio em sua vida. Você foi firme e companheiro o suficiente para me despertar do sono da incerteza e do medo.

A todos os alunos e professores de escolas públicas que acreditam na ousadia de ler, pesquisar e escrever neste país!

A todos os meus alunos que me honraram com o título de “Professor”.

A todas as pessoas que de alguma forma foram ou se sentem estigmatizadas ou excluídas porque ousaram existir do jeito que são em algum sistema, em algum contexto.

Não importa o que fizeram de mim, o que importa é o que eu faço com o que fizeram de mim.

(Jean-Paul Sartre)

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa, um estudo de caso, teve como objetivo identificar e refletir sobre possíveis contribuições do letramento crítico para o ensino e aprendizagem de inglês em uma turma de aceleração do Projeto Acelerar para Vencer (PAV), uma política da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A pesquisa, portanto, foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino, em Belo Horizonte. Para tanto, foram elaboradas e implementadas atividades fundamentadas nas teorias sobre letramento crítico. Os dados foram coletados por meio de observação de aulas, entrevistas e questionários. Foi também constituído um grupo focal para a coleta de dados com os alunos participantes. A implementação das atividades favoreceu uma tendência de ressignificação das perspectivas de alunos e professores em relação ao ensino e aprendizagem de inglês no contexto estudado. No caso do professor, essa ressignificação diz respeito aos papéis por ele desempenhados. No caso dos alunos, observou-se que os mesmos se desvincularam dos estigmas de repetência e fracasso escolar, a partir do momento que houve a ressignificação das visões sobre a aprendizagem de inglês na escola pública, assim como das trajetórias escolares, marcadas pela exclusão. Além disso, os resultados da análise revelaram que o professor, diante das atividades implementadas, pôde sentir-se mais motivado a ensinar e tornar-se mais crítico e sensível às necessidades dos alunos. Com relação aos alunos, os resultados mostraram que eles não só se sentiram mais motivados a participar das atividades, como também aprenderam mais inglês, lançaram mão de seu conhecimento prévio e estratégias de leitura. Os alunos passaram a enxergar a aprendizagem de inglês como um espaço de práticas sociais comunicativas e diálogo com os problemas do mundo real e do próprio PAV. Além disso, diante de seu bom desempenho nas atividades, os alunos se mostraram mais confiantes e otimistas com relação ao seu futuro escolar e profissional. Esses resultados apontam para a necessidade de investimento na formação crítica de professores para a escola pública, sobretudo visando ao trabalho personalizado para alunos estigmatizados ou com trajetória de exclusão escolar.

Palavras-chave: Letramento Crítico- Ensino e Aprendizagem de Inglês- Novos Significados- Estigmatização- PAV.

ABSTRACT

This qualitative research, a case study, aimed at identifying and reflecting on possible contributions of critical literacy for the teaching and learning of English in an acceleration class belonging to the project called “Acelerar para Vencer” (PAV), which is a policy of the State Secretary of Education of Minas Gerais. The research, therefore, was held in a state school in Belo Horizonte. For this purpose activities based on critical literacy theories have been designed and implemented. The data were collected through observation of classes, interviews and questionnaires. In addition, a focus-group was formed for the collection of data from participating students. The implementation of the activities favored a tendency of resignification of the perspectives of students and teachers towards teaching and learning English within the context studied. In the case of the teacher, this resignification concerns the roles he played. Regarding students, it has been observed that they were able to free themselves from stigmas of flunking and school failure, from the moment when there was a resignification of their views about learning English in a state school as well as of their school trajectory, marked by exclusion. Furthermore, the results of the analysis have revealed that, when working with the activities implemented, the teacher felt more motivated to teach and became more self-critical and sensitive to students’ needs. As for the students, the results have showed that not only did they feel more motivated to participate in the activities but also learned English better, and made use of their previous knowledge and reading strategies. Students started to view English learning as a space for social communicative practices and dialogue with the real world problems, including the ones related to PAV itself. Moreover, considering their good performance in the activities, students were more confident and optimistic about their school and professional future. These results have pointed to the need for the investment in state school teachers’ critical formation, especially aiming at the personalized practice for stigmatized students or those who hold a trajectory of school exclusion.

Keywords: Critical Literacy- English Teaching and Learning- New Meanings- Stigmatization- PAV.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças entre letramento crítico tradicional e LC redefinido	..... 34
Quadro 2: Leitura Crítica e Letramento Crítico	..... 41
Quadro 3: Datas de observação de aulas	..... 66
Quadro 4: Questionário para professor participante	..... 68
Quadro 5: Questionários aplicados para alunos	..... 68
Quadro 6: Entrevistas com o professor participante	..... 70
Quadro 7: Interações com grupo focal	..... 71
Quadro 8: Correlação entre os dados do professor e a criação de atividades	..... 73
Quadro 9: Correlação entre os dados do grupo focal e a criação de atividades	..... 74
Quadro 10: Atividades aplicadas para os alunos	..... 77
Quadro 11: Datas de preenchimento do Registro de Impressões	..... 79
Quadro 12: Resumo dos Instrumentos utilizados durante a coleta de dados	..... 79

LISTA DE SIGLAS

AC – Abordagem Comunicativa

CBC – Currículo de Base Comum

EDUCONLE – Educação Continuada em Línguas Estrangeiras

FALE – Faculdade de Letras da UFMG

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

LC – Letramento Crítico

LD – Livro didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PAV – Projeto Acelerar para Vencer

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEE-MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

NORMAS PARA A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmento	XXXX
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento	/
Entonação enfática	Maiúscula
Alongamento de vogal ou consoante	:: podendo aumentar para::: ou mais
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	()
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --
Sobreposição, simultaneidade de vozes	Ligando as [linhas
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais, reproduções de discurso direto ou leituras de texto durante a gravação.	“ ”

Fonte: CASTILHO & PRETI (Orgs.), 1986, p. 9-10.

SUMÁRIO

1	Introdução.....	20
1.1	Contextualização e justificativa de pesquisa ou... A trajetória de um pesquisador rumo às perspectivas críticas.....	21
1.2	Objetivos e perguntas de pesquisa ou...Uma pesquisa à serviço das inquietações.....	24
1.3	Ainda sobre os objetivos: a esperança de contribuição deste trabalho.....	25
1.4	Organização da dissertação ou... Como se dará nossa conversa durante a leitura	25
2.	Fundamentação teórica.....	28
2.1	Da noção de Letramento a Letramento Crítico.....	28
2.1.1	O Letramento Crítico	30
2.1.1.1	O LC: Novas Perspectivas	33
2.2	Breve Panorama Histórico do Letramento Crítico: Do mundo para o Brasil ou do Brasil para o mundo.....	35
2.3	A importância do LC para se Ensinar e Aprender Línguas Estrangeiras visando uma educação “crítica”	38
2.4.	Leitura Crítica X Letramento Crítico	40
2.5	Os conceitos de língua, linguagem e texto no LC.....	41
2.6	O LC: por uma nova concepção dos papéis de professores e alunos	45
2.7	O Ensino de língua inglesa na escola pública.....	44
2.7.1	Escola pública e o contexto de formação de turmas de aceleração: o Projeto Acelerar para Vencer (PAV) em Minas Gerais	46
2.7.1.1	O ensino de inglês no PAV.....	47
2.7.1.2	O LC e sua relevância no ensino/aprendizagem de inglês no PAV: inglês para os “maus alunos”?.....	49
3	Metodologia.....	54
3.1	Natureza e formato da pesquisa	55

3.2 Caracterização do Contexto de Pesquisa	57
3.2.1 Pesquisa qualitativa na Escola Pública: Por que sim?	57
3.2.2 A Escola Pública onde os dados foram coletados	59
3.3 Participantes da pesquisa	59
3.3.1 O Professor.....	59
3.3.3 O Grupo Focal	61
3.3.3.1 Características gerais dos participantes do grupo focal.....	63
3.4 Coleta de dados	63
3.4.1 Procedimentos e Instrumentos para a Coleta de dados	64
3.4.1.1 Observação Não participante e Participante	64
3.4.1.1.1 Notas de campo	65
3.4.1.2 Questionários.....	67
3.4.1.2.2 O processo de aplicação dos questionários.....	67
3.4.1.3 Entrevistas semiestruturadas.....	68
3.4.1.3.1 O Processo de realização de entrevistas com o professor e das interações com grupo focal	69
3.4.1.4 Implementação de atividades críticas	72
3.4.1.4.1 Processo de aplicação	76
3.4.1.5 Registros de impressões.....	78
3.4.1.5.1 O Processo de registro de impressões	78
3.5 Quadro - resumo dos instrumentos de coleta de dados	79
3.6 Procedimentos para a análise dos dados	80
4 Análise e Discussão dos dados.....	82
4.1 Análise e discussão dos dados do professor	83
4.1.1 Análise e Discussão da entrevista 1: Concepções sobre ensino e aprendizagem	84
4.1.1.1 Motivação para a carreira docente	84
4.1.1.2 Limitações enquanto professor de inglês no PAV	85
4.1.1.3 Concepções de língua	87
4.1.1.4 Concepção sobre o processo ensino/aprendizagem	88
4.1.1.5 Concepções sobre a Avaliação da aprendizagem na aula de língua inglesa	89

4.1.1.6	Concepções do professor sobre o objetivo da aula de inglês no PAV.....	90
4.1.1.7	Concepção de estratégias e abordagem para o ensino/ aprendizagem de inglês no PAV.....	92
4.1.1.8	Visão do professor sobre quem é o aluno do PAV.....	96
4.1.1.9	Os dados e o LC: Uma síntese e reflexão sobre as concepções de ensino e aprendizagem do professor	97
4.1.2	Análise e Discussão da entrevista 2: Visão sobre LC : O conceito do professor sobre o que é LC ou Ensinar inglês criticamente para os alunos do PAV	99
4.1.2.1	O professor e sua experiência com os textos na graduação	100
4.1.2.2	Definição do professor sobre LC e sua relevância para as aulas de inglês no PAV.....	102
4.2	Análise e discussão dos dados dos alunos	116
4.2.1	Quem é o aluno do PAV?	117
4.2.1.1	Quem são os alunos do PAV participantes do grupo focal.....	119
4.2.1.1.1	Trebor	119
4.2.1.1.2	Ágata	120
4.2.1.1.3	Lucas	120
4.2.1.1.4	Giovani	121
4.2.1.1.5	Eduardo	122
4.2.1.1.6	Lara	122
4.2.2	Como se sente fazendo parte de uma turma de aceleração.....	123
4.2.3	Os dados e o LC: Uma síntese e reflexão sobre o “desabafo” oriundo dessas informações e a sua relação com a aprendizagem de inglês	125
4.2.4	A Visão dos alunos do PAV sobre a língua inglesa na escola pública.....	128
4.2.4.1	A visão que os alunos têm sobre a língua inglesa na escola pública.....	129
4.2.4.2	Como os alunos veem a aula de inglês no PAV.....	133
4.2.4.3	Os dados e o LC: Uma síntese e reflexão da visão dos alunos sobre inglês na escola pública, especialmente no PAV	137
4.3	Análise e discussão das atividades	140
4.3.1	Relembrando quais são as atividades e suas principais características.....	140
4.3.2	O Professor Rodrigo diante das atividades: Da descrença às possíveis mudanças em sua prática docente.....	142

4.3.2.1 Expectativa sobre a experiência de se ensinar inglês utilizando o LC.....	142
4.3.2.2 Visão sobre a participação e aprendizagem dos alunos	143
4.3.2.3 Possíveis contribuições das atividades para sua prática pensando em outras turmas como o PAV	147
4.3.2.3.1 Na perspectiva do pesquisador	147
4.3.2.3.2 Na perspectiva do professor	149
4.3.2.3.3 Síntese: O des(encontro) entre as perspectivas do pesquisador e professor e o LC.....	150
4.3.3 Os alunos do PAV diante das atividades: dos primeiros contatos com as atividades às várias ressignificações.....	151
4.3.3.1 Dos primeiros contatos e impressões dos alunos.....	152
4.3.3.2 Da Ressignificação sobre a aprendizagem de inglês na escola pública e no PAV.....	155
4.3.3.2.1 Na perspectiva do pesquisador.....	155
4.3.3.2.2 Na perspectiva dos alunos.....	158
4.3.3.3 Da ressignificação de si mesmo enquanto aluno de uma turma de aceleração.....	160
4.3.3.3.1 Na perspectiva dos alunos	160
4.3.3.4 Síntese: Ressignificações sobre aprender inglês na escola pública; no PAV, sobre si mesmos e LC.....	164
4.3.3.5 Reflexões do Pesquisador: LC na aula de língua estrangeira e sua contribuição para amenizar a trajetória de (auto)exclusão dos alunos do PAV.....	165
5 Conclusão.....	167
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa: De onde ela veio e para onde foi.....	168
5.2 Limitações dessa pesquisa ou sugestões para outras: Onde essa pesquisa não chegou	172
5.3 Possíveis contribuições dessa pesquisa: Para onde ela pode ir?	173
5.4 Das Reflexões (não) finais: É aqui que tudo (re)começa!	173
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICES E ANEXO.....	196
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO- PROFESSOR.....	197
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO- ALUNOS.....	198
APÊNDICE C: NOTA DE CAMPO DO PESQUISADOR- AMOSTRA	199
APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR.....	200

APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO INICIAL PARA ALUNOS.....	201
APÊNDICE F-QUESTIONÁRIO 2 PARA ALUNOS– VISÃO SOBRE O PAV.....	208
APÊNDICE G-QUESTIONÁRIO 3 PARA ALUNO– INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA E NO PAV.....	209
APÊNDICE H– ROTEIRO DA ENTREVISTA INICIAL COM O PROFESSOR.	212
APÊNDICE I- ENTREVISTA COM PROFESSOR– FAMILIARIDADE COM O LC.....	213
APÊNDICE J- ENTREVISTA FINAL COM PROFESSOR– REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA COM AS ATIVIDADES	214
APÊNDICE K- ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA INTERAÇÃO COM GRUPO FOCAL- 1- AULAS DE INGLÊS NO PAV.....	215
APÊNDICE L- ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA INTERAÇÃO COM GRUPO FOCAL- 2- INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA.....	216
APÊNDICE M- ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA INTERAÇÃO COM GRUPO FOCAL- 3- ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO.....	217
APÊNDICE N- ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA INTERAÇÃO COM GRUPO FOCAL- 4- REFLEXÃO SOBRE AS AULAS COM AS ATIVIDADES.....	218
APÊNDICE O- AMOSTRA DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADA COM O PROFESSOR	219
APÊNDICE P- AMOSTRA DE TRANSCRIÇÃO DA INTERAÇÃO COM GRUPO FOCAL.....	220
APÊNDICE Q- FICHA DE ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DAS ATIVIDADES...	221
APÊNDICE R- ATIVIDADE 1: BEYOND IMAGES	224
APÊNDICE S ATIVIDADE 2- PREPARING FOR AN INTERVIEW!.....	228
APÊNDICE T– ATIVIDADE 3:MIND PORTRAITS	234
APÊNDICE U- SUGESTÕES E ORIENTAÇÕES PARA A APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	236
APÊNDICE V- REGISTRO DE IMPRESSÕES – PROFESSOR.....	246
APÊNDICE W- REGISTRO DE IMPRESSÕES- ALUNOS.....	247
APÊNDICE X- ROTEIRO DE PERGUNTAS ELABORADAS PELOS ALUNOS DO PAV PARA ENTREVISTAR A SECRETARIA ANA LÚCIA GAZZOLA.....	248
APÊNDICE Y- AMOSTRAS DE CARTAS ESCRITAS PELOS ALUNOS PARA SECRETÁRIA ANA LÚCIA GAZZOLA.....	249
APÊNDICE Z- AMOSTRAS DAS REPRESENTAÇÕES MENTAIS DOS ALUNOS (MIND PORTRAITS) E SUGESTÕES PARA AS AULAS DE INGLÊS.....	251

ANEXO A- MATÉRIA PUBLICADA NO SITE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE
MINAS GERAIS.....255

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

*Decifra-me, mas não conclua... Eu
posso te surpreender.*

(Clarice Lispector)

1.1. Contextualização e justificativa de pesquisa ou... A trajetória de um pesquisador rumo às perspectivas críticas

Para contextualizar e justificar esta pesquisa deparei-me com a necessidade de promover um importante encontro: trata-se do encontro entre o caminho que começo a galgar enquanto pesquisador que se propõe a escrever esta dissertação e os caminhos percorridos durante o meu processo de ensino/aprendizagem, os quais me trouxeram até aqui, hoje. Afinal, de acordo com Harding (1987), o pesquisador sempre projeta um pouco de si e de suas experiências naquilo que ele almeja investigar e refletir.

Lembro-me que meu interesse pela educação surgiu durante a infância (por volta dos seis anos), quando sentia uma grande satisfação em “dar aulas” para os meus carrinhos. Fui matriculado aos 7 anos na escola pública (de onde nunca mais saí). Na 5ª série (atual 6º ano) comecei a ter aulas de inglês (e me interessei imensamente por esse fascinante mundo que me permitia “ser e viver” outras pessoas pela língua (gem). Desde então, decidi que iria tornar-me professor de língua inglesa. Não sabia exatamente quais seriam os passos necessários para atingir esse objetivo, mas sabia que havia encontrado uma profissão que me daria um importante acesso à vida de outras pessoas e que me possibilitaria ajudá-las, de alguma forma. O que eu sentia poderia ser vertido nas palavras de Rajagopalan (2003, p. 21):

presume-se que o que torna o linguista apto para ajudar os outros é o conhecimento especializado que ele possui, ou seja, o linguista se auto-outorga um dever - junto com o dever, um enorme privilégio - na medida em que se considera detentor de um saber que lhe dá acesso às verdades sobre a linguagem, verdades essas que, quando postas a serviço de todos, podem trazer benefícios e justiça para todos.

Durante as aulas, às vezes me distraía observando outras turmas que geralmente eram estrategicamente colocadas afastadas das demais. Essas turmas eram denominadas como “F”, ou simplesmente “turmas de projetos”¹. Lembro-me que os alunos repetentes e considerados “indisciplinados”, “bagunceiros” ou “problemáticos” eram colocados nessas turmas. Aquelas turmas eram consideradas “turmas-problema”. Meu próprio irmão estudou em uma dessas turmas e não trazia bons relatos de aprendizagem nelas. Mesmo muito jovem, eu tentava imaginar como seria uma dessas aulas e como aqueles alunos aprendiam, especialmente em se tratando da minha matéria preferida, inglês. Essa inquietação ficou adormecida durante a

¹ Em 1998, ocasião em que eu estava na 8ª série, o governo de Minas Gerais implantou o projeto de aceleração “Acertando o Passo” com o intuito de “corrigir a distorção série-idade no estado”, que em 1996 era de 58% (SEE/MG, 1998, p. 5).

minha adolescência e até a minha entrada na Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2004.

No curso de Letras, optei pela habilitação em inglês e comecei a lecionar na escola pública a partir do meu segundo período. Durante a graduação, observei que muitos colegas se esquivavam de lecionar em escolas públicas, como se isso fosse um “atestado de decadência profissional”. Lutando contra esse triste estereótipo, fortaleci meu interesse em ter uma formação sólida durante a minha graduação, de forma a aperfeiçoar a minha prática e defender a excelência no ensino de inglês na escola pública.

Uma das disciplinas que mais me ajudou no sentido de me capacitar para lecionar na escola pública foi “Aspectos Formativos do Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras”, ministrada em 2006 pela professora Dr^a Míriam Jorge. Essa disciplina foi muito proveitosa, na medida em que foram discutidos assuntos que, muitas vezes, são dissociados do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, como, por exemplo, a questão do discurso do livro didático e a forma como ele fomenta estereótipos e “descorporifica” o aprendiz de língua estrangeira (GRIGOLETO, 2003; TILIO, 2010). Outros assuntos discutidos foram as questões de gênero; identidade e raça; sexualidade (MOITA LOPES, 2003) e especialmente como o ensino de línguas estava atrelado às questões de mudança social (FAIRCLOUGH, 1992; GIROUX, 1983). Contudo, o momento de maior reflexão, para mim, ocorreu quando a professora chamou a nossa atenção para o fato de que devemos saber “o que ensinamos enquanto ensinamos uma língua estrangeira”. Essa reflexão remeteu-me imediatamente à importância de ensinar criticamente e, especialmente, na escola pública. Novamente, pensei nas “turmas-problema” as quais eram temidas por muitos professores e representadas pelas turmas de projeto na minha época. Comecei a refletir sobre as possibilidades de ressignificar, através das aulas de inglês, a trajetória dos alunos “sentenciados” a fazer parte delas. Logo, cogitei que uma aula com perspectivas críticas poderia amenizar a relação “opressor-oprimido” e despertar a consciência crítica dos aprendizes, além de resgatar a autoestima dos mesmos (FREIRE; MACEDO, 1987, p. 21). Somente mais tarde eu viria a entender que isso tinha a ver com um tipo especial de letramento.

Posteriormente, as discussões acerca do ensino crítico de língua estrangeira ficaram mais acentuadas durante a conclusão da Especialização em Ensino de Inglês, quando pude obter uma maior fundamentação teórica acerca do letramento capaz de empoderar aprendizes no seu processo de ensino/aprendizagem; dar-lhes voz e possibilidade de reagir diante de sua realidade. Essas foram minhas primeiras noções acerca do letramento crítico (doravante LC).

Dentre as muitas teorias lidas, ficou latente para mim que o LC também é definido como uma proposta de “formação de um mundo mais justo através da crítica aos atuais problemas políticos e sociais e da proposição de soluções”. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 12). Além disso, o LC, segundo Mclaughlin e DeVogd (2004), foca as questões de poder e promove a reflexão, transformação e ação. Sendo assim, quando o leitor se envolve na compreensão de um texto, seja ele oral ou escrito, ele se submete ao direito do autor de selecionar o tópico e determinar de que forma as ideias serão transmitidas.

Retomando minha trajetória profissional, em 2009, através de uma designação, comecei a lecionar em uma escola estadual na região de Venda Nova, em Belo Horizonte. Nessa escola, além de turmas de 7º ano do ensino fundamental, 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, recebi como “tarefa especial”, lecionar para duas turmas do “Projeto Acelerar para Vencer”² ou, como elas eram conhecidas, PAV. Comumente, as turmas de PAV eram chamadas de “pavilhão”, “pavorosas” devido aos rumores de que nessas turmas se encontravam os “piores” aluno

Os primeiros meses de aulas foram marcados por uma grande rejeição dos alunos que pareciam recusar a mim e à língua estrangeira como se fossemos um só. Houve várias ocasiões em que, devido à apatia e resistência dos alunos pensei em desistir da carreira docente. Nenhuma metodologia ou atividade pareciam despertar o interesse daqueles alunos. Diante disso, tentei me lembrar do porquê de minha escolha pela docência para fortalecer meus objetivos de ensinar àqueles alunos, então, logo me lembrei do juramento na colação de grau, que, dentre outras coisas, frisava dar aos indivíduos conhecimento por meio das palavras para exercer plenamente sua cidadania. Além disso, lembrei-me de mim enquanto um garoto que questionava como seriam as aulas para as turmas de projeto; lembrei-me do homem que aprendeu que a língua estrangeira confere aos cidadãos um “poder emancipatório”, na medida em que compreendem as variadas forças sociais e configurações de poder que interferem na sua condição de cidadãos (MCLAREN, 1999, p. 231). Contudo, somente após três anos lecionando para essas turmas é que pude entender plenamente que esses alunos, com sua suposta hostilidade, apatia e resistência estavam tentando me dizer que as aulas não retratavam sua realidade e tampouco lhes permitia dizer como eles gostariam de “existir no mundo” (MORRELL, 2008, p. 208). Logo, mesmo com uma boa bagagem do que eu conhecera como LC, eu ainda precisava entender mais como esse conhecimento poderia ser

² Em 2008, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) através da Resolução Nº 1033 de 17 de Janeiro, implantou o Projeto Acelerar para Vencer com o intuito de corrigir o distorção/série idade nos anos iniciais (6º e 7º ano, correspondendo ao PAV I, e 8º e 9º ano correspondendo ao PAV II).

aplicado de forma a beneficiar esses alunos e ressignificar sua trajetória de exclusão nas aulas de inglês.

Com essa preocupação em mente decidi, em 2011, entrar no mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras da UFMG e buscar um aprofundamento dos meus conhecimentos, de modo a aperfeiçoar minha prática docente e, quem sabe, contribuir para desmistificar o ensino/aprendizagem de inglês nas turmas de PAV, “decifrando-as, mas nunca as concluindo”. Afinal, aquelas turmas me surpreenderam quando descobri que elas que um dia quase foram a interrupção da minha carreira, se tornaram o “combustível” para que eu investisse nelas.

1.2. Objetivos e perguntas de pesquisa ou... Uma pesquisa à serviço das inquietações

Esta pesquisa qualitativa tem como objetivos gerais identificar, compreender, analisar e, acima de tudo, posicionar-se sobre a relevância do LC no ensino/aprendizagem de inglês no contexto específico de uma turma de aceleração. Entendemos que o LC pode contribuir para o resgate da autoestima, despertar a consciência crítica e ressignificar a visão que os alunos têm do papel da língua inglesa na trajetória escolar e pessoal. Sendo assim, essa pesquisa pretende obter respostas às seguintes perguntas:

1. De que forma o professor de língua inglesa incorpora (ou não) o LC na sua prática ao lecionar na turma de aceleração?
2. Qual é a possível contribuição do LC para a sua prática docente?
3. Como os alunos da turma de aceleração recebem e reagem diante das atividades e discursos orais em que o LC está presente?
4. Como o LC pode contribuir para que os alunos atribuam um novo significado à aprendizagem de inglês na escola pública e sobre si mesmos em sua trajetória escolar?

Essas perguntas referem-se aos seguintes objetivos específicos:

1. Identificar, compreender, refletir e discutir o conceito de LC na visão do professor de inglês da turma de aceleração, considerando a (des) materialização do LC nas suas concepções sobre ensino e aprendizagem.
2. Identificar e refletir sobre as possíveis mudanças na prática docente advindas da experiência do LC.

3. Identificar, analisar, refletir e apresentar considerações sobre a motivação, participação e reação dos alunos diante das atividades criticamente embasadas elaboradas pelo pesquisador e aplicadas com a colaboração com o professor participante.
4. Analisar, refletir e discutir, com base nas reações dos alunos nas aulas observadas, como o uso do LC na aula de língua inglesa, em uma turma de aceleração, pode contribuir para uma nova visão deles sobre o significado da aprendizagem de inglês na escola pública e sobre si mesmos em sua trajetória escolar.

1.3. Ainda sobre os objetivos: a esperança de contribuição deste trabalho

Uma vez que se obtenham respostas às perguntas listadas anteriormente, teremos perspectivas críticas sobre o ensino/aprendizagem de inglês nas turmas de aceleração. Essa contribuição, em termos de pesquisa, apresentará reflexões críticas e práticas de LC nas aulas de inglês que poderão nortear outras pesquisas que se destinem a desmitificar e ressignificar a trajetória dos alunos no processo de ensino/aprendizagem de inglês em turmas de aceleração marcadas pela (auto)exclusão.

1.4. Organização da dissertação ou... Como dar-se-á nossa conversa durante a leitura

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos os quais apresento a seguir. No presente capítulo, tentei contextualizar e justificar meu objeto de estudo, bem como os objetivos gerais e específicos que norteiam a referida pesquisa.

No segundo capítulo, apresento uma revisão de literatura que se inicia com a explicação da noção de letramento rumo ao conceito de letramento crítico. Em seguida, essa revisão apresentará um breve panorama histórico do LC procedido de um contraste entre leitura crítica e LC bem como outros conceitos e objetivos do LC. Além disso, no referido capítulo, discuto algumas redefinições que o LC sugere concernente à língua(gem) e contribuições importantes para a prática docente, os materiais didáticos e para a concepção de aprendizagem. A seguir, discuto acerca do ensino de inglês na escola pública, a formação de turmas de aceleração (PAV) e as contribuições do LC para esse contexto. A revisão de literatura é concluída com algumas críticas tecidas contra o próprio LC e algumas das novas perspectivas para o LC.

No terceiro capítulo, abordo a metodologia empregada nesta pesquisa, de cunho qualitativo, explicando sua natureza, o contexto de investigação e a relevância dessa escolha.

Nesse capítulo, discorro ainda sobre os participantes, instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como os procedimentos para análise (e discussão) dos dados.

No quarto capítulo, apresento a análise e discussão dos dados. Primeiramente, apresento as concepções evidenciadas pelos alunos e pelo professor participantes sobre a escola pública, o papel da língua inglesa, na escola, no âmbito profissional e social; suas concepções sobre LC. A seguir, discuto, com base nos resultados obtidos, a importância do ensino/aprendizagem de inglês por meio do LC na turma de aceleração. Ao tratar do professor, foco a contribuição declarada por ele em sua prática pedagógica. No caso dos alunos, enfatizo como as atividades implementadas durante as aulas possivelmente os ajudaram a ressignificar a visão de si mesmos; a importância de se aprender inglês na escola pública e como esse conhecimento pôde e pode empoderá-los enquanto cidadãos minimizando sua trajetória de (auto) exclusão escolar.

No quinto e último capítulo, apresento considerações finais sobre o ensino/aprendizagem de inglês sob a perspectiva do letramento crítico em turmas de aceleração, revisitando as perguntas de pesquisa. Além disso, com base na experiência e aprendizagem por meio desta pesquisa, suscito algumas perguntas para futuras pesquisas que possam contribuir para o ensino/aprendizagem de inglês em turmas de aceleração ou turmas que tenham uma trajetória de (auto) exclusão.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2. Fundamentação teórica

Este capítulo apresenta alguns dos fundamentos teóricos sobre o LC. Esses fundamentos são de grande relevância para entender a forma como o LC está relacionado aos diversos aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Sendo assim, este capítulo está dividido em sete partes. Na primeira, apresento a noção de Letramento e LC seguido de novas perspectivas para seu entendimento. Na segunda, apresento um breve panorama histórico do LC no Brasil e no mundo. Na terceira parte, relaciono o LC à educação crítica. Na quarta, faço um contraste entre Leitura Crítica e LC. Na quinta parte, relaciono o LC aos conceitos de língua, linguagem e texto. Na sexta parte, discuto como o LC pode contribuir para uma nova concepção dos papéis de professores e alunos. Na última parte, antes de falar do papel do LC para alunos estigmatizados nas aulas de inglês em turmas de aceleração, focalizo o ensino de língua inglesa na escola pública brasileira e o contexto de formação de turmas de aceleração em Minas Gerais.

2.1. A noção de letramento

De acordo com Kleiman (1995), Mary Kato teria sido a primeira pessoa a cunhar o termo “letramento” em sua obra intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística” no ano de 1986. Kato afirmou, nessa obra, que a língua falada é “consequência do letramento” (1986, p. 7). Dessa forma, considerando que a palavra “letramento” surgiu na segunda metade dos anos 1980, ela é relativamente nova no campo da Educação e das Ciências Linguísticas.

Uma definição amplamente conhecida para letramento é a proposta por Soares (2003, p. 18):

letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Soares (2003) enfatiza que, com o surgimento de novas tecnologias associadas ao processo de leitura e escrita, torna-se imprescindível distinguir o termo “letramento” de “alfabetização”. Segundo a autora (SOARES, 2003, p. 18), a alfabetização está intimamente ligada ao termo “alfabetismo” que designa o estado de um indivíduo que reconhece os códigos ao passo que ele “sabe ler e escrever”. No caso do letramento, o indivíduo não apenas reconhece os códigos, mas sabe fazer usos distintos da escrita e da leitura nas práticas sociais em que ele

está inserido. Ainda no que se refere à distinção entre alfabetização e letramento, Kleiman (1995, p. 15-16) afirma que

o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização (...) que destacam competências individuais no uso e na prática da escrita.

Soares (2003, p. 24) problematiza que um indivíduo pode não saber ler e escrever, e ainda assim conseguir interagir na sociedade em que vive, haja visto que através do seu contato com diferentes gêneros textuais escritos e orais, ele “penetra no mundo do letramento” no momento em que ele “envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. Street (1984) afirma que o letramento é situado, ou seja, existe uma série de especificidades da leitura e da escrita quando observamos um determinado contexto social. Afinal, “as práticas sociais influenciam todos os indivíduos de uma sociedade” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 5).

Ressaltando o caráter social das práticas de letramentos, Rojo (2009, p. 11) define letramento da seguinte forma:

O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Street (1993) propõe uma divisão entre dois enfoques do letramento, a saber, enfoque *autônomo* e *ideológico*. O primeiro refere-se à uma visão mais técnica do letramento, entendendo-o como um produto que independe do contexto social. Logo, o indivíduo aprenderia gradualmente habilidades que o levariam a estágios “universais de desenvolvimento. É o que, até aqui, denominamos níveis de alfabetismo” (ROJO, 2009, p. 99). O segundo enfoque “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p. 7).

Considerando que o papel da escola é possibilitar que os alunos participem de forma bem sucedida nas mais variadas práticas sociais em que se utiliza a leitura e a escrita, Rojo (2009) destaca que a educação linguística deve levar em conta de maneira ética e democrática, os seguintes letramentos: *os letramentos multissemióticos*, *letramentos múltiplos* e *os letramentos críticos e protagonistas* que sempre antecedem todas as formas de letramento.

Os letramentos multissemióticos referem-se àqueles presentes no campo da imagem, da música, das outras semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética, corporal, dos movimentos que não somente a escrita). Esse tipo de letramento surge como uma resposta às

constantes mudanças na relação entre o homem e a linguagem a partir do surgimento de novas interfaces como, por exemplo, o computador.

Os letramentos múltiplos ou multiletramentos levam em conta os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) juntamente com o letramento universalizado ou institucionalizado, especialmente como um resultado da globalização cultural que influencia campo linguístico (COPE; KALANTZIS, 2006).

Em decorrência desses multiletramentos, surgiram novas abordagens para o letramento, como por exemplo, o letramento multimodal, letramento mutlissemiótico (visual) e o letramento crítico (LC). Jewitt e Kress (2003) propuseram “a abordagem multimodal”, referindo-se a textos que dispõem de modos semióticos variados, e como consequência, diferentes modos de produção de significado por parte de seus leitores. Nesse sentido, Rowsell e Walsh (2011) definem a multimodalidade como sendo a forma como os indivíduos constroem sentido com diferentes modos (*modes*) e explicam que *modes* são recursos para a produção de sentido, como por exemplo, recursos visuais, sonoros, palavras e animações, entre outros (KRESS; VAN LEWEEN, 2001). Concernente ao letramento multissemiótico ou visual, este refere-se à habilidade de compreender, interpretar e avaliar mensagens contidas em imagens (NEWFIELD, 2014; WALSH, 2012).

Os letramentos críticos e protagonistas, por sua vez, chamam a atenção para “um trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (ROJO, 2009, p. 108). Isso aponta para o fato de que a linguagem não pode ser desvinculada da vida social e política dos indivíduos.

Neste trabalho, não adotarei o termo “letramentos críticos” considerando suas subjetividades no campo teórico. Sendo assim, darei ênfase ao termo no singular. A seguir apresento algumas propostas de definição do LC por diferentes autores.

2.1.1. O Letramento crítico

De acordo com Moita Lopes & Rojo (2004, p. 37-38).

A linguagem não ocorre em um vácuo social, portanto, textos orais, escritos e multimodais não têm sentido em si mesmos, mas através de seus interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com suas variedades de língua, ideologias, valores, projetos políticos, histórias, desejos, construindo seus significados para agirem na vida social.

As palavras de Moita Lopes e Rojo (2004) nos convidam a observar a multiplicidade de textos e o efeito de suas ideologias. Esses textos resultam das grandes mudanças sociais e

tecnológicas bem como da nova ordem globalizada (ANSTEY & BULL, 2006). Esses mesmos textos carregam ideologias que servem para a manutenção de uma realidade construída às custas de desigualdades sociais, marginalização de diversos grupos sociais e econômicos, da meritocracia, da opressão e concentração do poder nas mãos de uma elite cultural e econômica. Sendo assim, de acordo com Luke e Dooley (2011 apud CARDOZO, 2011, p. 30), o LC faz “parte de um projeto educacional que considera os textos, impressos ou multimodais, ferramentas de análise e de transformação das relações de poder nos campos cultural, social e político”. Considerando a realidade que temos em razão das ideologias prevalentes, o LC

torna-se a interpretação do presente social com o propósito de transformar a vida cultural de determinados grupos, ao questionar pressupostos implícitos e desarticulados de formações sociais e culturais atuais, bem como as subjetividades e capacidades daqueles que o fomentam. (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993, p. 424).

Morrell (2008) relaciona o LC à análise das práticas de letramento que estão mudando na era das novas mídias. A exemplo disso, o autor reflete que os alunos estão lendo revistas de capa a capa, memorizando músicas, enviando mensagens de texto, jogando vídeo game. Contudo, Morrell (2009) problematiza o fato de que esses mesmos alunos precisam não apenas entender aquilo que leem, mas também saber se posicionar acerca dessas informações e ser capaz de utilizar a língua(gem) como um meio de reagirem às diversas formas de dominação e perpetuação da desigualdade social e econômica. Sendo assim, um dos conceitos mais importantes associados ao LC é a ideia da formação de um mundo mais justo através da crítica aos atuais problemas políticos e sociais e da proposição de soluções para esses problemas (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Dessa forma, a formação de uma consciência crítica pode começar a partir do entendimento da relação de poder que se estabelece quando um autor faz uma série de escolhas em torno daquilo que ele quer dizer, deturpar ou omitir com relação a um assunto. O leitor, por sua vez, pode se empoderar para (des)construir textos que apresentem uma reação às informações apresentadas ou omitidas em um texto.

Segundo McLaughlin e DeVogd (2004), o LC pode ser definido como uma estratégia de relacionar as questões de poder, reflexão, transformação e ação. Em outras palavras, quando um leitor se envolve na compreensão de um texto oral ou escrito, esse leitor submete-se às escolhas do autor, que determina o tópico e a forma que as ideias serão trabalhadas no texto. Enquanto leitores, podemos usar o nosso poder para questionar a perspectiva de quem escreve ou fala e usar nossa reflexão para entender qual voz é esquecida, ignorada ou

silenciada nesse discurso. O ciclo da “reflexão e ação sobre o mundo a fim de transformá-lo” (FREIRE, 1970, p. 36) trata-se do que Freire chamou de “práxis” ou o processo de ser ativo, desafiando e desconstruindo o que é considerado o “ideal” ou o “lugar comum” visando diminuir a desigualdade e injustiça (GREEN, 2001; LEWISON, FLINT & VAN SLUYS, 2002 apud MCLAUGHLIN e DEVOOGD, 2004, p. 15). O LC desconstrói o lugar comum por examiná-lo a partir de múltiplas perspectivas. Examinar o ponto de vista a partir do qual um texto é escrito, e imaginar outras perspectivas através das quais ele poderia ter sido escrito, desafia os alunos a descobrir crenças, posicionamentos e formas de se compreender o mundo segundo McLaughlin e DeVoogd (2004).

Ainda de acordo com McLaughlin e DeVoogd (2004), o LC estabelece um status igualitário na relação leitor-autor e promove a compreensão da motivação do autor ao escrever o texto e de como o autor usa o texto para nos fazer compreender algo de forma particular. Por meio do LC, passamos a compreender-nos como usuários ativos da informação contida nos textos, capazes de desenvolver perspectivas independentes daquela apresentada pelo autor, ao invés de sermos reprodutores passivos das ideias contidas nos textos.

As definições destacadas anteriormente se relacionam com os vários objetivos do LC propostos por COMBER (2001) e LARSON & MARSH (2005) como apresento a seguir. Primeiramente, um dos objetivos do LC é o reposicionamento dos alunos enquanto pesquisadores críticos da língua (MORRELL, 2008), que depreendem e desconstroem significados presentes nos textos, estabelecendo novos sentidos fora do texto, baseando-se em suas experiências e conhecimento do mundo. Além disso, o referido processo de reposicionamento permite que os alunos possam reexaminar os textos para se discutir o letramento em si mesmo enquanto uma prática social da qual eles fazem parte e o papel da língua nessas práticas (LANKSHEAR et al , 1997 apud LARSON & MARSH, 2005, p. 45).

Outro objetivo relaciona-se com o fato de os aprendizes poderem problematizar textos refletindo acerca de perspectivas que mostram uma acentuação das relações de dominação e manutenção do poder discursivo, político e cultural de um grupo. Essa consciência crítica promove o empoderamento que é outro objetivo do LC.

Mattos e Valério (2012, p. 142), baseando-se em Freire (1970), destacam que

o LC tem objetivo inverso ao da educação tradicional, pois promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional. Somente esse tipo de envolvimento pode conduzi-lo à reflexão crítica acerca de sua cultura e cotidiano, levando-o, assim, ao questionamento de sua condição.

Logo, o objetivo que fica mais evidente no LC é “aprender para transformar” (MATTOS; VALÉRIO, 2012, p.140) o que significa usar a língua para exercer poder questionar as desigualdades sociais e injustiças do mundo (COMBER, 2001).

Contudo, não há uma lista de métodos em que o LC funcione da mesma forma, em todos os contextos. Como Freire (1970, p. 15) observou: “é impossível exportar práticas pedagógicas sem reinventá-las”. Logo, quando professores e alunos estão envolvidos no LC, questionam a língua e o poder; as pessoas e seu estilo de vida; sua moralidade e ética; quem está ou não está “levando vantagem” nas relações sociais. Tudo isso vai além do simples uso de estratégias de identificação de estruturas linguísticas (LUKE & FREEBODY, 1999 apud MCLAUGHLIN e DEVOOGD, 2004).

2.1.1.1. O LC: Novas perspectivas

Os pesquisadores ainda estão em um processo de ampla exploração e compreensão natureza do LC, especialmente em se tratando do conceito de “crítico” (MENEZES DE SOUZA, 2011). Menezes de Souza (2011, p. 131) defende que o LC tradicional baseia-se essencialmente no processo de “percepção e entendimento” através da consciência crítica.

Para o autor

O letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está *no mundo*; ele precisa também precisa entender como o texto e as leituras do texto estão *com o mundo* nos termos de Freire. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 132).

Logo, o LC precisa ser redefinido como sendo um ato que não se limita a revelar ou desvelar as condições de produção de um texto, mas que também articule a dimensão histórica juntamente com a social. Menezes de Souza (2011) propõe o seguinte contraste entre o Letramento Crítico Tradicional e o Letramento Crítico Redefinido.

Quadro 1- Principais diferenças entre o letramento crítico tradicional e o letramento crítico redefinido

Letramento Crítico Tradicional	Letramento Crítico Redefinido
<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque no contexto e nas condições da <i>escritura</i> do texto e do autor. - Como o outro produziu a significação? - Qual é esse significado (certo)? -Todas as leituras de um mesmo texto são homogêneas, iguais. - Poder dividido entre dominante e oprimido (versão marxista) - Leitura como <i>consenso</i>: convergência entre leitores - Por que o outro escreveu assim? Por que o outro diz X e quer dizer Y? 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque no contexto e na <i>produção de significação</i> (leitura/escrita; autor/leitor). - Como o Eu (do autor e do leitor) produz a significação? - Qual a diferença entre o contexto de produção de escritura e da leitura do texto? - A percepção da significação no texto nunca pode ser final ou certa, mas sempre passível de ser re-interpretada. - As leituras/escrituras de um mesmo texto só poderão ser semelhantes (nunca iguais) se forem produzidas por leitores/autores de comunidades sócio-históricas semelhantes. - Poder distribuído entre todos, porém de forma desiguais (Foucault). - Leitura como <i>dissenso</i>, conflitante: divergência entre produtores de significação. -Por que eu entendi assim/ele entendeu assim? - Por que eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável? Por que eu acho que ele quer dizer X?

Menezes de Souza (2011, p. 139).

Essa redefinição de LC pode nos ajudar a entender as complexas condições de produção histórica na produção de significação. Dessa forma, poderemos entender a complexidade ao tentar eliminar as diferenças e, portanto, “os conflitos de ambos os lados” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 138).

Vivemos em momento marcado por inúmeros conflitos e ainda que não os tivéssemos, o LC ainda seria necessário, conforme observa Janks (2012).

Em um mundo pacífico sem a ameaça do aquecimento global ou conflitos de guerra onde todos tenham acesso à educação, cuidados médicos, alimento e vida digna, ainda haveria necessidade de letramento crítico. Em um mundo que é rico com diferença, é provável que haja intolerância e medo do outro. (JANKS, 2012, p.150)

As palavras de Janks (2012) nos convidam a refletir sobre as inúmeras possibilidades de desenvolvimento do LC nos mais diversos contextos sociais e históricos evidenciando que todas as sociedades não podem negligenciar os conflitos que sempre existirão ao se estabelecer uma nova conjectura política social e econômica.

No âmbito pedagógico, observo que o LC parece ser promissor no sentido de que ele não se contrapõe a métodos e abordagens existentes, como a abordagem comunicativa (MATTOS e VALÉRIO, 2010) e deve ser adequada às “relações de poder, problemas e lutas vividos por alunos e professores (LUKE, 2012, p. 9).”.

Contudo, não importa o quanto soubermos sobre o letramento crítico sem que tomemos alguma atitude a começar pela nossa sala de aula (LEE, 2011). Muitos educadores ainda não estão familiarizados com as pedagogias críticas. A exemplo disso, Cox e Assis-Peterson (1999, p. 450) constataram

Ironicamente, na terra de Freire, a voz da pedagogia crítica é ouvida no campo do ensino de língua inglesa somente como uma voz estrangeira que radia do centro para a periferia. Os professores preocupados com a pedagogia crítica são geralmente os ex-professores de inglês que abandonaram o ensino de inglês (...).

Cox e Assis-Peterson (1999) denunciam o triste fato de que nós enquanto conterrâneos de Freire, quando legitimamos a educação crítica, fazemos isso a partir das teorias internacionais. Em outras palavras, buscamos longe o que está perto de nós.

Para que possamos entender ainda melhor a definição de LC é necessário entender alguns dos momentos relacionados a difusão do LC no Brasil e no mundo.

2.2. Breve panorama histórico do letramento crítico: do mundo para o Brasil ou do Brasil para o mundo

Mattos e Valério (2010), Ferreira (2006), McLaughlin & DeVogd (2004), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Larson e Marsh (2005), Griffiths (2008) e Luke (2012) destacam pelo menos cinco grandes momentos que foram relevantes para a compreensão da trajetória do letramento crítico (doravante LC) no cenário educacional quer no Brasil ou no mundo, a

saber, Teoria Social Crítica, a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, Pós-estruturalismo, a influência da Globalização e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Primeiramente, destaco a Teoria Social Crítica. Essa teoria é comumente associada à Escola de Frankfurt (início do séc XX) resgatando o Neomarxismo que propunha um novo desenvolvimento social. Na perspectiva da Teoria Social Crítica, os cidadãos deveriam aprender a lidar com os textos considerando-os como espaços de manutenção ou mudança do cenário político e social. Nas palavras de Norton, isso significa entender o texto como um produto de forças ideológicas e sociopolíticas, e um “local de luta, negociação e mudança” (NORTON, 2007, p. 6). Contudo, a maior parte dos pesquisadores (COX E ASSIS-PETERSON, 1999; CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001; MATTOS; VALÉRIO, 2010; LUKE, 2012) concorda que os estudos desenvolvidos por Paulo Freire (1970), apoiando-se também nas filosofias marxistas, fundamentaram o que chamamos hoje de LC. Freire (1987, p. 21), ao rejeitar o modelo de educação bancária que tratava os alunos como recipientes onde os conteúdos eram depositados, propôs uma “reflexão e ação dos homens” para superar a “contradição opressor-oprimido”. Essa reflexão-ação-transformação sobre a condição opressora nas quais os trabalhadores viviam foi chamada de “práxis”.

Para Freire (1989), a educação não poderia ser considerada neutra. Dessa forma, ela precisaria ser pensada e repensada em termos de *poder*. Ele atribuiu à leitura um caráter importante para a emancipação dos aprendizes ao passo que eles adquiriam poder a partir da leitura.

Gostaria de voltar, pela significação que tem a compreensão crítica do ato de ler, e conseqüentemente, para a proposta de alfabetização que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta que me referi acima, este movimento da palavra e da palavra ao mundo está sempre presente (...) a palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 13).

Conforme podemos observar a partir da leitura dessa citação de Freire que o principal papel da educação, utilizando o LC como viés, seria proporcionar aos aprendizes a oportunidade de ler e produzir textos que dialogam com os problemas sociais presentes no mundo ao passo que os aprendizes tornam-se protagonistas nas transformações que eles desejam que ocorram. Os princípios de Freire, influenciado pelas ideias de Marx (como, por exemplo, a afirmação de que a ideologia da classe dominante define o conhecimento escolar), resultaram um projeto amplo conhecido como Pedagogia Crítica, reconhecido internacionalmente (LUKE, 2012; LARSON MARSH, 2005).

Outra influência relevante para se entender o LC reside no pós-estruturalismo na década de 80. De acordo com essa corrente filosófica e política, o texto é um instrumento composto por inúmeros sistemas de idealizações, identidades e políticas. Seu significado não está em si mesmo e a realidade é considerada como uma construção social e subjetiva. Os pós-estruturalistas rejeitavam definições que encerrassem verdades absolutas sobre o mundo. Sob a perspectiva do LC, os significados dos textos são sempre múltiplos, podendo ser contestados (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001). Esse olhar múltiplo sobre os textos e sem neutralidade evidencia uma das contribuições do pós-estruturalismo para o LC.

Outros autores como Anstey e Bull (2006) apontam que as mudanças sociais, econômicas e políticas desempenharam um papel fundamental nos processos educacionais³. A exemplo disso, todos nós sentimos os efeitos da globalização (SUÁREZ-OROZCO & QINHILLIARD, 2004; MATTOS, 2012) como um fenômeno de mundialização causando o rompimento de fronteiras, o que culminou com a vinculação de povos, culturas e economias. Logo, a globalização promoveu uma nova forma de se pensar o mundo, as relações sociais, tecnológicas, o multiculturalismo por meios dos diferentes tipos de textos que passaram a circular internacionalmente. Todas essas mudanças implicam na necessidade de se entender e produzir textos a partir de uma perspectiva crítica sobre a língua, o letramento, e o poder de transformação a partir dos textos.

Recentemente, no Brasil, as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio ou OCEM explicitaram o papel importante do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com o objetivo de “reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de línguas estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores ‘globalizantes’” (BRASIL, 2006, p.87). Além disso, os autores das OCEM, ao dar sugestões sobre leitura, enfatizam que os educadores não podem “desconsiderar o caráter da leitura como prática cultural e crítica da linguagem, um componente essencial para construção da cidadania e para a formação dos educandos” (BRASIL, 2006, p. 111). Reafirmando o papel indispensável do LC na educação atual, Pessoa e Freitas (2012) afirmam que a educação deve estar comprometida com a justiça social. Isso que significa que os professores não devem apenas ensinar os conteúdos de um determinado assunto, mas, antes, encorajar os alunos a ter um pensamento crítico sobre a opressão e lutar contra ela.

³ Em 1994, estudiosos como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, James Gee, Sarah Michaels e outros pesquisadores formaram o Grupo de Nova Londres (New London Group) com o objetivo de se pensar o futuro do letramento na sociedade contemporânea face às mudanças sociais, tecnológicas e políticas. Em decorrência dessas discussões, os multiletramentos, em especial o letramento crítico, passou a ser pauta importante na agenda da Linguística Aplicada no século XX e XXI.

Considerando a educação atual, sobretudo no que se refere à educação por meio da língua estrangeira, cabe-nos ressaltar seu papel para a educação crítica.

2.3. A importância do LC para se ensinar e aprender línguas estrangeiras visando à educação “crítica”

A tentativa de se compreender a natureza do que venha a ser uma “educação crítica” tem despertado a atenção de muitos pesquisadores e teóricos críticos. Primeiramente, Luke (2003) define o termo “crítico” como se referindo a uma leitura a partir da qual se poderia alcançar uma compreensão superior das múltiplas perspectivas que um texto pode apresentar. Essas múltiplas perspectivas referem-se à discussão de temas que perpassem a questão da justiça social, desigualdade social e econômica, bem como outras questões relevantes como raça, cidadania, sexualidade, gênero, multiculturalismo, dentre outros assuntos (MOITA LOPES, 1996; RAJAGOPALAN, 2003; TILIO, 2006) que emergem das influências da globalização e ideias neoliberalistas em uma sociedade pós-modernista e pós-colonial (SUÁREZ-OROZCO & QIN-HILLIARD, 2004; BHABA, 1994; MIGNOLO, 2000).

Trazendo essas discussões para a sala de aula, onde se ensina e aprende uma língua estrangeira, percebemos que alunos e professores estão inseridos em relações sociais que trazem à tona a reprodução de desigualdades no âmbito social, cultural, racial, entre outros. Essas questões devem ser contempladas na aula de língua estrangeira, à serviço de uma linguística crítica que Rajagopalan (2003, p. 12) define da seguinte forma :

quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de um modo geral.

A utilização do LC no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras dialoga com a “relevância” social proposta por Rajagopalan (2003). O LC foca os diversos problemas sociais, sua complexidade e a forma como os aprendizes podem contribuir para a sociedade em que vivem por meio da conscientização e ações concretas para se amenizar as desigualdades e conflitos existentes em um dado contexto a partir do entendimento e produção de diversos textos. (MATTOS, 2012; MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004).

Discutindo a questão da desigualdade social, McLaren (2003) afirma que os teóricos críticos estão cientes e discutem a forma como homens e mulheres vivem em um mundo que não é livre e é marcado pela contradição e assimetrias de poder e privilégios. McLaren (2003)

salienta que é preciso haver uma reflexão crítica ao se pensar nas contradições sociais de forma que elas sejam incorporadas no currículo da escola não só através da discussão desses assuntos, mas pelo posicionamento de educadores e aprendizes (LUKE, 2003). Além disso, para um ensino crítico, McLaren (2003) também se apoia nas ideias de Giroux (1983) acerca dos objetivos dos currículos escolares que, muitas vezes, são na verdade currículos ocultos, os quais representam os saberes implícitos que excluem e subordinam outros, reforçando e construindo determinados pensamentos e atitudes.

O LC tem um papel fundamental nesse processo visto que ele propicia um ensino que não promove uma simples doutrina, mas uma autotransformação e empoderamento dos aprendizes (MCLAREN, 2003). Através do LC, o aluno pode descobrir a conexão entre o currículo e a forma como as relações de poder influenciam as construções sociais. Nesse sentido, para um ensino e aprendizagem pautado no LC, o educador crítico deve mediar e incentivar essas reflexões aproveitando todas as oportunidades durante a aula, ao passo que o conhecimento e valores tradicionalmente aceitos começam a ser questionados e ressignificados (DUBOC, 2012).

Cada vez mais se acentua a necessidade de se compreender os processos de ensino e aprendizagem de línguas sob uma perspectiva crítica (PENNYCOOK, 2001), no sentido de admitir que “somos constantemente assaltados por linguagem que além de não ser clara é, muitas vezes, deliberadamente enganosa e manipuladora” (TEMPLE, 2005, p.3). Logo,

(...) aqueles envolvidos com a educação linguística têm duas escolhas: ou colaboram com sua própria marginalização ao se entenderem como ‘professores de línguas’ sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais (...) ou percebem que, tendo em vista o fato de trabalharem com linguagem, estão centralmente envolvidos com a vida política e social (GEE, 1994, p. 190 *apud* MOITA LOPES, 2003, p. 33).

Professores comprometidos com uma educação crítica utilizam o LC para confrontar ideologias latentes nos textos, fazendo com o que os alunos entendam que a língua estrangeira não pode estar dissociada das questões sociais e políticas que afetam a todos nós.

O LC destaca o papel de uma educação crítica compromissada com a justiça social e sugere que o ensino e aprendizagem de línguas permita aos alunos entender, problematizar e reagir diante das constantes mudanças ideológicas, sociais, econômicas e tecnológicas ao longo do tempo (GIROUX, 1983; PENNYCOOK, 2001; LUKE, 1997; ANSTEY & BULL, 2006). O papel questionador e emancipatório que o LC enfatiza durante a leitura (e durante a produção dos diversos tipos de texto) o distingue de uma simples leitura crítica conforme veremos a seguir.

2.4. Leitura Crítica X Letramento Crítico

Cada vez mais, a leitura tradicional, em que o autor e texto eram considerados como fonte de uma “verdade” absoluta e os leitores eram receptores passivos, tem perdido espaço para a leitura crítica e o letramento crítico.

Discutindo o conceito de leitura crítica, Cervetti, Pardales e Damico (2001) esclarecem que essa forma de leitura surgiu supostamente a partir da tradição humanista-liberal que, com base no empirismo, pregava que o significado “correto” advinha do entendimento da intenção do autor. Entre as décadas de 1940 e 1970 a leitura crítica adquiriu um *status* de compreensão superior, bem como uma análise que permitisse a compreensão de fontes dos textos, identificação do propósito do autor bem como a distinção entre fato e opinião, realização de inferências, formação de julgamentos.

Outra característica da leitura crítica é obtenção de respostas às diversas perguntas, tais como: “A quem este texto é destinado?”, “Para o que este texto está apelando?”, “Quais os recursos utilizados para chamar a atenção do leitor?”, “Que palavras ou ideias são usadas para criar uma impressão particular?”. Contudo, essas perguntas por si só, não são suficientes para ajudar os alunos a ganhar poder sobre os textos que leem e/ou produzem (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004).

O LC “envolve fundamentalmente uma postura diferente em direção à leitura” (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2011, p.4). De acordo com os estudos sobre o LC, o conhecimento não é natural ou neutro, ele é ideológico. Sendo assim, a principal meta instrucional do LC é o desenvolvimento da consciência crítica opondo-se à mera interpretação sugerida pela leitura crítica.

Para que possamos entender melhor as principais diferenças entre leitura crítica e letramento crítico, especialmente em termos de reflexões durante a leitura, estratégia, foco e objetivos, apresento o seguinte quadro

Quadro 2 : Leitura Crítica e Letramento Crítico

LEITURA CRÍTICA	LETRAMENTO CRÍTICO
A quem o texto se destina? Qual a intenção do autor? Como ele manipula o texto? Porque o texto foi escrito assim? Qual o contexto?	Quais as ideias e potenciais implicações das sentenças? Como a realidade é definida? Quem define? Em nome de quem? Beneficia a quem? Quais as limitações e perspectivas? Como as sentenças e/ou palavras poderiam ser interpretadas em diferentes contextos?
Estratégia: interpretação	Estratégia: questionamento
Foco: contexto de escrita, intenções e estilos de comunicação	Foco: suposições, produção de conhecimento, poder, representações e implicações.
Objetivo: desenvolver reflexão crítica (intenções e razões)	Objetivo: desenvolver reflexividade (traçar suposições implicações, conectar conhecimento às ações construtivas).

Fonte: adaptado de Lopes; Andreotti; Menezes De Souza, 2006, p. 6.

2.5. Os conceitos de língua, linguagem e texto no LC

Os conceitos de língua e linguagem no processo de ensino e aprendizagem de línguas têm sido amplamente explicados a partir da ideia de língua(agem) como uma atividade cognitiva, estrutural ou como uma atividade social (CASTILHO, 1998; VYGOSTSKY, 1998). Contudo, muitos professores ainda reproduzem a ideia de que a definição de língua, bem como seu aprendizado estão estritamente ligados à memorização de regras e estruturas (BERNARDO, 2007; ASSIS-PETERSON; COX, 2008; SOUZA E SANTOS, 2011). Moita Lopes problematiza a concepção equivocada do que vem a ser linguagem e como ela deve ser analisada até nos próprios departamentos de línguas.

Em geral, os departamentos de línguas estrangeiras ou têm tratado a linguagem como um produto de análise linguística ou ficado à mercê da última moda lançada no mercado editorial estrangeiro para o ensino-aprendizagem de LES [...] onde as pesquisas têm sido orientadas para o fenômeno literário, fazendo com que os estudos linguísticos, quando existentes, recebam uma atenção secundária e, muitas vezes, equivocada. (MOITA LOPES, 1996, p. 64.)

Para Moita Lopes (2003) é importante entender o papel fundamental que a linguagem tem na nossa construção enquanto seres que se “constroem e se reconstroem pela palavra” (MOITA LOPES, 2010, p. 10).

A definição de língua(gem) a partir do LC aponta para o entendimento de que a língua (assim como os textos e o próprio discurso) é um meio pelo qual as realidades são representadas e reconstruídas a partir de uma determinada perspectiva. Além disso, no LC a língua constitui-se como elemento principal de materialização de ideologias e manutenção de uma condição social, econômica e cultural existente, o que significa que a língua também é o viés de questionamento e prática da cidadania e libertação (LUKE, 2012; LANKSHEAR *et al.*, 1997; COMBER, 2001a apud LARSON & MARSH, 2005, p.45; MATTOS e VALÉRIO, 2012; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

As considerações feitas acima também se relacionam com uma resignificação da noção tradicional de texto enquanto um evento comunicativo que articula aspectos sociais, cognitivos e linguísticos sem depender exclusivamente de uma sequência de palavras orais. (BEAUGRANDE, 1997; OLIVEIRA, 2001)

Para o LC, o texto pode ser visto como “um local de luta, negociação e mudança” (NORTON, 2007 *apud* MATTOS; VALÉRIO, 2010, p.138). Logo, o texto é um veículo para perpetuação de ideologias. Sendo assim, faz-se necessário situar o aluno acerca do que não está sendo retratado na construção textual (MATTOS; VALÉRIO, 2010; COMBER, 2001), ou seja, o público ao qual o texto serve e a ideologia que ele dissemina considerando que os textos são construções que privilegiam a intenção e ponto de vista do autor somando-se a isso, as questões de poder (LARSON & MARSH, 2005). O texto por si só representa o poder de quem o escreve diante de sua escolha do que será ou não dito.

No LC, examinar o ponto de vista a partir do qual um texto é escrito, significa imaginar outras perspectivas através das quais ele poderia ter sido escrito, desafiando crenças, posicionamentos e formas de se compreender o mundo (MCLAUGHLIN ; DEVOOGD, 2004).

2.6. O LC: por uma nova concepção dos papéis de professores e alunos

Ensinar e aprender uma língua estrangeira no contexto atual significa estar em um espaço de múltiplas divergências e tensões que ficam persistentes devido às constantes mudanças que temos testemunhado desde a primeira globalização marcada pela necessidade de integração e sistematização de “novas” técnicas ligadas à vida social e tecnológica (KALANTIZIS ; COPE, 2006, p. 405). Além disso, cada vez mais, como resultado da globalização, exige-se uma educação multicultural que visa “à transformação social através da busca pela justiça social e igualdade entre todas as pessoas acima de uma mera celebração das diferenças ou apenas assumir que as pessoas são iguais” (KUBOTA, 2004, p. 37). Tudo isso destaca o atual papel do professor enquanto aquele que promove o “engajamento dos estudantes no ciclo de reflexão e ação por endossar práticas de posicionamento diante de problemas sociais”. (RASHIDI, 2011, p. 256) e o papel do aluno enquanto sujeito protagonista e transformador de sua realidade (MACLAREN, 1999).

Primeiramente, pensando no papel do professor diante do cenário atual, pautado nas desigualdades sociais e econômicas, também resultantes da globalização e neoliberalismo (BLOCK; CAMERON, 2002), o LC aponta para a necessidade de uma educação de professores visando à justiça social (ZEICHNER, 2011). Isso significa que nos tempos atuais é preciso que os professores sejam preparados para ensinar em sociedades em que a desigualdade ameaça o futuro do planeta. Para a consecução dessa meta, Zeichner (2011) propõe que o docente insira em sua prática a reflexão sobre o modo como ele e seus alunos concebem aqueles que são diferentes deles, como encaram as políticas públicas, a sua identidade política, cultural, social (FREITAS; PESSOA , 2012).

O ensino pautado na justiça social promove a consciência sociocultural, vê as especificidades dos alunos e suas famílias; conhece a vida deles. Esse ensino reconhece a diversidade como fonte de rica aprendizagem e não como problema. Caminhando para uma direção similar, Guenther e Dees (2000), propõem que os professores façam uma leitura crítica de si mesmos no sentido de entender qual a sua voz no processo de ensino e aprendizagem uma vez que sua voz “reflete os valores, ideologias e princípios estruturantes usados para entender e mediar as histórias, culturas e subjetividades de seus alunos” (MACLAREN, 1989, p. 230, apud GUENTHER; DEES, 2000, p. 33). É preciso que os professores possam dar voz para seus alunos no sentido de não apenas entender, mas também questionar e se posicionar acerca das tendências autoritárias e ideologias hegemônicas persistentes e dominantes, especialmente disseminadas pela mídia. De acordo com Guenther e

Dees (2000), uma forma de fazer isso é usar a cultura popular com o objetivo de propiciar uma leitura de si mesmo, do outros e da realidade ao seu redor. O uso de mídias da cultura popular pode servir de insumo para reflexão e discussão sobre os mais variados estereótipos da vida comum e naturalmente, da escola. Como exemplo de cultura popular, cito os vários seriados de TV, considerando sua grande disseminação entre os jovens e a forma como os referidos seriados podem mostrar relações entre língua, cultura, questões sociais e poder já que eles também trazem à tona as mais complexas ideologias acerca da vida, das relações humanas, do papel do Estado, do professor e do aluno.

Todas as considerações feitas anteriormente fazem parte da agenda do professor “pós-moderno” (KUMARAVADIVELU, 2012), que entende a necessidade de se adequar e reagir pedagogicamente diante dos tempos de globalização que rompem com a ideia de limitar-se ao nacional e de restringir-se a métodos pré-estabelecidos para o ensino de uma língua estrangeira. De acordo com Kumaravadivelu (2012), a era pós-moderna implica na reflexão sobre os princípios da *particularidade* (sensibilidade à especificidade de um contexto de atuação), *praticidade* (ruptura das classes “teoria” e “prática”), e, por fim, a *possibilidade* (que resgata o legado de Freire com relação à sala de aula como um espaço de múltiplas possibilidades para se entender e se posicionar acerca de uma realidade que é construída e historicamente determinada).

A proposta de renovação da prática docente, de acordo com o LC, enfatiza o trabalho dos docentes como mediadores do processo ensino/aprendizagem, aprendendo juntamente como os alunos, sem que haja uma hierarquia tradicionalmente estabelecida. Larson & Marsh (2005) propõem que o professor seja capaz de ajudar o aluno a compreender que eles estão posicionados nos textos e nas práticas sociais (onde as desigualdades se materializam). Além disso, é importante compreender como os textos posicionam os sujeitos sociais. Afinal, como afirma Louro (1997, p.121) as desigualdades "só poderão ser percebidas – desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução". O professor tem um papel fundamental em elucidar as desigualdades e fomentar a criticidade de seus alunos.

Em se tratando dos papéis dos alunos, para Luke (2012), Vásquez (2004) e McLaren (1993) o LC deve permitir que os aprendizes também se tornem “professores” (LUKE, 2012, p. 7) no sentido de que eles podem beneficiar outros aprendizes (e os próprios educadores) com suas experiências e compreensão do mundo que surge a partir de seu contato com diferentes tipos de texto, bem como sua condição enquanto ser humano em uma determinada sociedade. Logo, o LC propõe um novo olhar sobre os alunos enquanto pesquisadores

críticos da língua, que depreendem e desconstruem significados presentes nos textos, estabelecendo novos sentidos fora dele, baseando-se em suas experiências e conhecimento do mundo (COMBER, 2001 apud LARSON & MARSH, 2005; MORRELL, 2008).

Essa nova forma de se pensar os alunos indica que eles devem ser sujeitos ativos no processo de ensino/aprendizagem de forma a ter autonomia e participação ativa na sociedade enquanto cidadãos críticos. Isso é reforçado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao falar sobre o objetivo da aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil.

A aprendizagem de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 15).

2.7. O ensino de língua inglesa na escola pública

O ensino de inglês foi incluído no currículo escolar brasileiro em 1809 (SOUZA e SANTOS, 2011) com o objetivo de “capacitar os estudantes a se comunicarem oralmente e por escrito” (LIMA, 2009, p. 280). No século XIX, houve várias reformas políticas e educacionais que fizeram com o que o ensino de inglês na escola pública fosse até mesmo retirado temporariamente da grade curricular. Contudo, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçou a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira na escola pública para o ensino fundamental e médio. Sendo assim, a LDB determina a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira na partir da 5ª série (atual 6º ano) do ensino fundamental e a inclusão dela na parte diversificada do currículo para o ensino médio.

A LDB afirma o papel da escola pública como um espaço legítimo para o ensino/aprendizagem de inglês, bem como o reconhecimento da importância da referida língua. A LDB também enfatiza que, juntamente com a língua materna, a aprendizagem de língua estrangeira é um direito de todo cidadão. Na mesma direção, os PCN defendem a aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio como um recurso imprescindível na formação dos alunos enquanto cidadãos críticos no cenário nacional e internacional (BRASIL, 1998)

A aprendizagem de língua estrangeira representa outra possibilidade de se agir no mundo pelo discurso além daquela que a língua materna oferece. Da mesma forma que o ensino da língua materna, o ensino de língua estrangeira incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta. Portanto, o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social. (PCN, 1998, p. 43)

Contudo, de acordo com Santos e Souza (2011) a ênfase dada à língua estrangeira pela LDB bem como pelos PCN não foi suficiente para que as escolas tivessem carga horária, recursos didáticos e práticas pedagógicas consistentes para se efetivar a aprendizagem significativa da língua estrangeira. Ainda de acordo com Santos e Souza (2011, p. 3),

pesquisas revelam que o ensino da língua inglesa na maioria das escolas públicas está limitado à apresentação das regras gramaticais mais básicas, exemplificadas com frases curtas e descontextualizadas, treinadas em exercícios escritos de repetição e de substituição típicos do audioligualismo.

Infelizmente, diante desse quadro, o ensino de inglês na escola pública tem sido alvo comum de comentários depreciativos e preconceituosos (JORGE, 2009). Mesmo diante dessa realidade vivida pela escola pública, o respaldo dado pela LDB, e pelos PCN me lembra da legitimidade do ensino/aprendizagem de inglês na escola pública. Estou, contudo, ciente da complexa tarefa que se apresenta diante de nós no sentido de se ressignificar a aula de língua inglesa no contexto público.

2.7.1. Escola pública e o contexto de formação de turmas de aceleração: o Projeto Acelerar para Vencer (PAV) em Minas Gerais

De acordo com Querino (2000, p.139)

a cultura da repetência, institucionalizada no país, vem gerando nos últimos anos um quadro negativo na educação brasileira, o da defasagem idade/série, que chegou a atingir o índice de 67% dos alunos matriculados nas oito séries do ensino fundamental, conforme dados do Inep/MEC 1995.

Diante disso, o Ministério da Educação (MEC), desde 1997, tem estimulado os programas de aceleração da aprendizagem com o intuito de se atenuar a distorção série/idade, bem como proporcionar “aos sistemas públicos de ensino municipal e estadual, as mais diversas condições para combater o fracasso escolar” (DUARTE, 1999, p.2). De acordo com Brandão, Baeta e Rocha (1983) a situação de distorção pode ser desencadeada por três fatores principais: repetência; entrada tardia na escola; abandono e retorno do aluno evadido. A LDB (9.394/96) legitima as classes de aceleração como “uma estratégia de intervenção pedagógica,” que “visa diminuir a defasagem idade-série, corrigindo o fluxo escolar”.

Em Minas Gerais, segundo dados do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas), em 2010, havia um percentual de 28,0% dos alunos com distorção idade/série nos anos finais do ensino fundamental. Diante disso, foi implementado, em Minas Gerais, o Projeto Acelerar para Vencer (PAV). O PAV é uma política pública implantada pela

Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais através da Resolução nº 1033, de 17 de janeiro de 2008, como uma tentativa de

aumentar a proficiência média dos alunos do ensino fundamental e reduzir, progressivamente, a distorção idade/ano de escolaridade; promover a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis ao sucesso do aluno na vida e na escola; fortalecer a autoestima dos alunos, inserindo-os no ano escolar adequado para o prosseguimento dos estudos”.(RESOLUÇÃO nº 1033 de 17 de janeiro de 2008)

Essa resolução ressalta também a criação das turmas de PAV em caráter emergencial para a redução da distorção série/idade nas Escolas Estaduais de Minas Gerais (de acordo com diagnóstico de especialistas), sendo a Aceleração I (PAV I) para os alunos dos anos iniciais (5º e 6º anos) e a - Aceleração II (PAV II) refere-se ao 2º período de aceleração, para estudos correspondentes ao 8º e 9º anos do ensino fundamental e é quando os alunos têm acesso ao ensino/aprendizagem de inglês.

De acordo com Castro (2008), há muitas políticas educacionais especialmente em Minas Gerais visando amenizar a distorção série-idade. Contudo, tendo em vista que esse fluxo não pode ser extinto facilmente, é preciso repensar os reflexos dessas políticas públicas, que tendem a continuar no futuro, no ensino de uma língua estrangeira. Considerando que as aulas de língua são as que possuem menos carga horária e que não há materiais didáticos específicos para o ensino de inglês em turmas de aceleração, é necessário compreender e melhorar o ensino e aprendizagem de inglês nessas turmas, especialmente pensando em ressignificá-las, tanto para o professor como para os alunos.

2.7.1.1. O ensino de inglês no PAV

O ensino de língua inglesa enquanto componente curricular nas turmas de aceleração (PAV) está respaldado pela Resolução nº 1033, de 17 de janeiro de 2008, criada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG, 2008). Contudo, esse componente é disponibilizado para os alunos apenas na Aceleração II (8º e 9º ano do ensino fundamental). A referida resolução prevê uma carga horária total de 66 horas e 40 minutos, o que significa 2 aulas por semana com duração de 50 minutos em média.

De acordo com a Resolução nº 1033, a língua inglesa, assim como os conteúdos de arte, educação física e ensino religioso, são desenvolvidos integradamente aos demais conteúdos. A SEE- MG também disponibiliza, juntamente com a Resolução 1033, um Guia de Orientação Curricular contendo as Matrizes de Objetivos e Habilidades para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Essas matrizes levaram em conta orientações disponíveis para nortear o ensino/aprendizagem da língua estrangeira presentes em vários documentos oficiais em Minas Gerais e no Brasil. Por exemplo, as matrizes resgatam princípios didático-metodológicos do Currículo de Base Comum, ou CBC (DIAS, 2006) e os PCN que, dentre outras coisas, ressaltam que a língua estrangeira é uma “possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão (...) de maneira que ele possa agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15). Além disso, as matrizes relacionam as capacidades a serem adquiridas em cada conteúdo curricular e constam do Guia do Professor. O Guia do Professor para os anos iniciais e finais contém as orientações específicas da metodologia para desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

É importante salientar que o Guia de Orientação Curricular do PAV tem como principal objetivo melhorar o desempenho dos alunos através do desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis para o seu sucesso, para tanto, estabelece dois principais objetivos para o ensino de língua inglesa. O primeiro deles relaciona-se ao reconhecimento da “importância da língua inglesa para o desenvolvimento sociocognitivo e cultural do aluno”. Já o segundo, sugere “propiciar meios de o aluno interagir em sociedade, tanto em contextos presenciais de uso real do idioma, quanto em situações virtuais em uso da internet” (SEE- MG, 2009, p. 7). Esses objetivos estão de acordo com a flexibilidade da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN) – Lei 9394/96 –, que recomenda “(...) a pluralidade de concepções, de diversidade de situações e de diferenças específicas”.

A língua inglesa, assim como os outros componentes curriculares, teria, na concepção da SEE-MG, em se tratando de turmas de aceleração, “ênfase na leitura, interpretação e produção de textos, com foco no letramento, utilizando-se de diferentes portadores de textos, quer nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental” (SEE-MG, 2008, p. 10).

No que se refere ao uso do livro ou qualquer outro material didático, é importante destacar que, embora alguns componentes curriculares, tais como língua portuguesa, matemática, história e geografia possuam um livro específico para as turmas de aceleração atingirem os objetivos propostos, não há um livro didático para as aulas de língua inglesa. Esse cenário aponta para o fato de que é preciso que o professor de inglês seja capaz de preparar atividades significativas não somente para suprir a ausência de um material didático, mas também para atingir os objetivos gerais do ensino de inglês propostos pelas matrizes do Guia de Orientação Curricular. Embora o Guia não dê enfoque explícito ao Letramento Crítico, ele também menciona a importância de uma abordagem que não seja meramente formal ou conteudista sobre os textos, mas uma que permita a revelação de intenções e

ideologias presentes nos textos de forma a se dialogar criticamente com os mesmos. Assim, torna-se necessário implementar atividades que possam contribuir para uma formação crítica dos alunos enquanto cidadãos.

2.7.1.2. O LC e sua relevância no ensino/aprendizagem de inglês no PAV: inglês para os “maus alunos”?

Tem-se observado em turmas de aceleração um cenário negativo relacionado às aulas de língua inglesa (RODRIGUES-JÚNIOR; ARANTES, 2010). Lamentavelmente, a aula de língua inglesa (assim como outras aulas) tem se tornado, naquelas turmas, um momento em que a aprendizagem não ocorre. Os alunos dessas turmas são muitas vezes rotulados como “maus alunos” devido ao seu desempenho escolar notoriamente marcado pela distorção série/idade e indisciplina (SANT’ANNA, 2009). A condição de ensino/aprendizagem desses alunos tem gerado pesquisas que buscam a compreensão de estratégias educacionais que viabilizem a aprendizagem em tais contextos (RODRIGUES-JUNIOR, 2009; SILVEIRA et al, 2011).

No caso específico de inglês, citamos a pesquisa de Rodrigues-Júnior e Arantes (2010), segundo a qual, os alunos das turmas de aceleração muitas vezes são percebidos e descritos apenas em relação ao fato de serem alunos que não conseguem ler ou escrever, sem que se considerem as diversas práticas e eventos de letramento, escolares e não escolares, das quais participam. Tais estudantes tendem a ser classificados como estando muito aquém de uma *performance* escolar típica de alunos que não apresentam o traço de distorção idade/série. Além dessas percepções dos alunos de turmas de aceleração, soma-se o fato de que são considerados indisciplinados, “rebeldes”, agressivos, apáticos e dotados de baixa autoestima. Como um exemplo da realidade vivida por aqueles alunos Sant’Anna (2009, p. 105-106), concluiu, a partir de seu estudo realizado, que os alunos do PAV

apontaram a existência de problemas, como brigas, indisciplina e bagunça na sala de aula, dificuldades na relação entre alunos e alguns professores, (...) assim como o afastamento e a discriminação das outras turmas em relação à turma do PAV. A sensação de ser discriminado e excluído pelas outras turmas da escola foram os aspectos mais evidenciados nas respostas dos alunos à questão de como se sentiam na turma de aceleração.

Diante disso, fica evidente uma experiência negativa na trajetória escolar dos alunos do PAV que passam a ter uma séria de estigmas que influenciarão seu modo de pensar e agir enquanto alunos e cidadãos. Os estigmas e a exclusão vividos por esses alunos podem interferir grandemente no significado que esses alunos constroem sobre a escola pública, sobre a aprendizagem de inglês nela e a visão sobre si mesmos.

Além disso, é de sua importância entender que esses alunos fazem parte de juventudes urbanas cujas identidades sociais nem sempre são levadas em consideração pela escola (DAYRELL, 2003) e pela aula de língua estrangeira. Sendo assim, entendendo que o LC pode permitir aos alunos uma ressignificação de sua aprendizagem de inglês na escola pública e da visão sobre si mesmos, recorreréi às reflexões críticas de Morrell (2008), pesquisador norte-americano que trabalha com letramento e juventude urbana. As reflexões de Morrell (2008) me parece bastante adequadas para o contexto brasileiro, apesar de terem sido feitas em relação a escolas dos Estados Unidos. Destaco que o foco nas juventudes urbanas traz em si, ainda que indiretamente, o foco em estudantes de escolas públicas que vivem, muitas vezes, em situações marginais à vivência e ao exercício da cidadania plena além de serem estigmatizados pela sua composição familiar, local de moradia, gostos musicais e suas preferências em termos de lazer. Similarmente, os alunos do PAV têm uma trajetória escolar marcada pelo chamado “fracasso escolar”. Para Morrell (2008) não é coincidência que os mesmos alunos considerados ruins (ou com trajetória de fracasso escolar) sejam os alunos negros, pobres, filhos de pais separados, residentes nas periferias e reprodutores de um comportamento e linguagem estigmatizados. Morrell (2008, p. 210) salienta que os alunos marginalizados na escola são de

grupos etnicamente, linguisticamente e socioeconomicamente marginalizados, assim como muitos jovens urbanos e que eles têm sua língua e cultura implicitamente rejeitadas assim que pisam na escola.

Como uma proposta de amenização dessa situação, Morrell (2008) ressalta os benefícios de se trabalhar na perspectiva do LC com jovens de grandes centros urbanos, que são vistos, em suas escolas, como maus alunos, pouco capazes de serem bem sucedidos, pelas mais diferentes razões. De acordo com Morrell (2008), quando o LC é compreendido pelo professor e incorporado à sua prática, permite que seus alunos desenvolvam e demonstrem um grande potencial para a aprendizagem. Relativamente a alunos geralmente marcados por uma trajetória escolar de insucesso, por meio do trabalho com o LC, é possível que esses alunos tenham a oportunidade de deixarem de ser vistos como “marginais” e passem a ser vistos

como “jornalistas investigativos, pesquisadores de ciências sociais, historiadores sociais críticos coletando dados de suas famílias; cultura e da comunidade onde vivem” (MORRELL, 2008, p. 213). Percebe-se, assim, que o LC associado às aulas de língua inglesa, pode permitir ao professor desmitificar os tristes estereótipos de que seus alunos possuem um perfil “patológico e deficitário” dentro das escolas (MORRELL, 2008, p. 4). Um exemplo dessa situação comum nas escolas mineiras é o caso dos alunos do PAV, bem como muitos outros alunos de turmas de aceleração que viveram e vivem um processo de exclusão escolar iniciado pela repetência escolar e agravado pela estigmatização de estar em uma turma diferenciada (SILVEIRA *et al*, 2011). Fine (1991 *apud* MORRELL, 2008) afirma que as escolas que desrespeitam e alienam os alunos conspiram para “empurrar” os alunos que são considerados “ruins” na escola. Esse cenário se assemelha ao contexto de formação da turmas de PAV nas escolas públicas mineiras. Observa-se, nas aulas ministradas para aqueles alunos, incluindo as aulas de inglês, uma educação escolar que aliena e exclui alunos pertencentes a grupos socialmente marginalizados. Embora esses grupos tenham e participem de diferentes tipos de letramento, eles nem sempre têm oportunidade de aprender sobre suas próprias culturas, o que leva à diminuição da motivação e à consequente resistência e apatia, além e evasão escolar (MORRELL, 2008).

Diante disso, eles precisam obter novos significados ao olhar para si mesmos e ao pensar em seu futuro enquanto alunos e cidadãos. A aula de língua inglesa, sob uma perspectiva crítica, pode ser uma contribuição positiva para a construção de uma identidade escolar que elimine a ideia de fracasso escolar, repetência ou de que os aprendizes são “maus alunos”. Sendo assim, nas aulas de língua inglesa, uma proposta de trabalho com o LC pode significar, para os alunos, oportunidades de “reconhecer como eles querem existir no mundo e como eles querem ter acesso aos textos e às organizações” (MORRELL, 2008, p. 208). Isso pode ser feito através de propostas de trabalho com textos, que permitam aos alunos expressar suas inúmeras habilidades e experiências.

Considerando que o LC, na aula de língua inglesa, não é adequado apenas para atividades de leitura, o professor precisa possibilitar que os alunos ganhem poder sobre os textos criados, quer sejam orais ou escritos, de forma a usar a língua e textos para “advogar por justiça no mundo” (MORRELL, 2008, p. 209). Além disso, o LC dá ao professor oportunidades de utilização e discussão dos recursos culturais e semióticos dos aprendizes

explorando suas experiências como sujeitos que têm uma grande bagagem cultural (COMBER, 2001 apud LARSON ; MARSH, 2005).

Quando os alunos aprendem sob a perspectiva do LC, eles desconstruem a ideia comum de que eles são “iletrados”, ao passo que se reconhecem como participantes de diversos eventos de letramento (MORRELL, 2008). Isso contribui para uma amenização da resistência, apatia e evasão mencionadas anteriormente. Acima de tudo, o LC confere-lhes a oportunidade de serem protagonistas críticos de sua aprendizagem, o que contribui muito para o aumento de sua autoestima como alunos.

Outro benefício importante do LC para os alunos, nas aulas de língua inglesa, é que ele permite uma ressignificação dos conceitos que esses têm sobre os mais variados temas trazidos pela mídia em geral. De acordo com Morrell (2008), os teóricos críticos sabem e compreendem que a população geral, em especial os jovens, está recebendo uma grande bagagem de “má” informação através das instituições sociais, tais como a mídia e as escolas públicas. Diariamente, essas instituições cometem uma violência semiótica e linguística que leva à alienação, obesidade, depressão, baixa autoestima, ao fracasso escolar e a uma dependência dos bens de consumo.

Gates (1996 *apud* MORRELL, 2008, p. 5) afirma que qualquer cidadão que deseje ter uma vida independente, precisará “confrontar ideologias latentes na língua e textos na nossa sociedade pós-moderna, pós-industrial, na qual a informação é o nosso capital final de troca” Vivemos em um momento em que o capital cultural ou informacional é comparado a “azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos” (BOURDIEU, 1987. p. 4).

Problematizando a realidade atual, especialmente pensando na juventude urbana, Morrell (2008) defende a ideia de que a população precisa urgente do LC. Morrell (2008) explica essa urgência considerando que os jovens estão vivendo bombardeados por textos racistas, sexistas, com linguagem classista que condicionam a inserção dos jovens no mercado de trabalho e nas relações sociais, ao passo que se exige que esses mesmos jovens sejam autocríticos e reajam diante daqueles textos.

Enfim, o LC nas aulas de língua inglesa pode permitir aos alunos de aceleração uma postura crítica diante dos discursos, textos escritos e orais que os “bombardeiam” dentro e fora da escola. Como exemplo de textos contra os quais esses alunos precisam reagir, cito os discursos orais e escritos que contribuem para uma imagem negativa sobre a escola, as aulas e

sobre si mesmos. Através do LC, eles poderão ter a oportunidade de ressignificar sua visão sobre o que é aprender inglês na escola pública e atribuir novos significados para sua própria realidade no âmbito educacional, social e até pessoal.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Como identificar, descrever e relacionar (...) ações e contribuições dos participantes na sala de aula de língua estrangeira, de tal forma que o seu significado para a aprendizagem da língua seja entendido?

(VAN LIER, 1988, p. 349)

3. Metodologia

Neste capítulo, apresento a metodologia adotada na pesquisa. Sendo assim, o capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira seção, trato da natureza e formato da pesquisa. Na segunda, abordo o contexto e participantes. Na terceira, mostro como se deu a coleta de dados e seus instrumentos; e, por fim, na quarta seção, trato dos procedimentos adotados para a análise dos dados.

3.1 Natureza e formato da pesquisa

Considero que esta pesquisa apresenta caráter qualitativo e de base etnográfica. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela análise de um fenômeno de forma indireta através da “interpretação dos vários significados que o constituem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). De acordo com Patton (2002 *apud* REYBOLD et al, 2012) a pesquisa qualitativa nos permite compreender que diferentes lógicas podem surgir a partir da abordagem feita diante de uma amostra investigada.

Jorge (2005) nos explica que a pesquisa qualitativa também se caracteriza pelo compromisso com suas consequências políticas. Ampliando essa ideia, a referida autora salienta que os “teóricos críticos acreditam que a pesquisa deve emancipar os sem poder e transformar as desigualdades e injustiças sociais (BOGDAN e BIKLEN, 1998 *apud* JORGE, 2004, p. 129)”. Isso ressalta a forma como a escolha por uma metodologia qualitativa se adequa aos fundamentos teóricos utilizados na fundamentação desta pesquisa.

Tais fundamentos referem-se ao conceito de letramento crítico e seu papel de ressignificação do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Considero que o LC proporciona a emancipação dos aprendizes e busca por reflexão e atuação dos mesmos diante dos atuais problemas educacionais e políticos (FREIRE, 1970; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; LARSON & MARSH, 2005).

De acordo com Denzin e Lincoln (2005), a pesquisa qualitativa visa a compreender as razões e motivações subjacentes a um fenômeno; prover “insights” do contexto de um problema; fomentar ideias ou hipóteses para futuras pesquisas qualitativas e desconstruir ideologias prevalentes. Além disso, ela permite uma sistematização dos fenômenos sem que haja exclusão de outras possibilidades (REYBOLD *et al*, 2012). Esse tipo de pesquisa nos ajuda a entender que algumas escolhas são deliberadas e projetadas durante o processo de pesquisa, ao passo que outras são espontâneas e provocadas pelas circunstâncias, sem deixar

de lado todos os elementos do contexto. “Para o investigador qualitativo, divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN & BIKLEN, 1999, p. 48). Além disso, os dados são interpretados de forma indutiva, não havendo uma intenção de se confirmar uma hipótese pré-estabelecida, mas antes, entender os múltiplos significados que vão emergindo dos dados analisados. Em outras palavras, na pesquisa qualitativa, os dados é que guiam a pesquisa e não o contrário. (DENZIN e LINCOLN, 2005). Logo, o processo torna-se muito mais importante do que apenas os resultados.

Não menos importante, na pesquisa qualitativa, não há restrições explícitas sobre o que pode ser considerado um “dado” (DÖRNYEI, 2007) o que significa que o pesquisador precisa saber o que pode ser aproveitado dentre inúmeras informações coletadas. Conforme Flick (2012, p. 12) nos lembra: “a situação de pesquisa é concebida mais como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar”. Contudo, o diálogo proporcionado entre os dados e pesquisador “com frequência requerem muito tempo e só é possível generalizar os resultados para as massas amplas de uma maneira muito limitada” (FLICK, 2012, p. 13).

Além disso, adoto como formato para a presente pesquisa, o “estudo de caso de base etnográfica”. Entendo que um “estudo de caso” trata primeiramente da complexidade e particularidade de um grupo de pessoas que estão inseridas em um processo referente a uma comunidade, organização e ou instituição. (DÖRNYEI, 2007; BROWN E RODGERS, 2002). Brown e Rogers (2002) nos explicam que muitos estudos de caso são também “estudos do desenvolvimento”⁴ que abrangem um estudo do contexto, *status*, e interação entre os indivíduos, grupos, bem como uma “investigação de parâmetros e sequências de crescimento e mudança em função do tempo” (BROWN E RODGERS, 2002, p. 21).

Com relação à base etnográfica que caracteriza esse estudo, de acordo com Harklau (2005), uma pesquisa com esse teor permite ao observador enxergar um evento com os olhos de quem está dentro de um fenômeno. Hornberger (1994 *apud* DÖRNYEI, 2007) observa que a etnografia é ideal para gerar hipóteses iniciais e proporcionar uma visão holística do processo (por meio da observação de várias aulas) sem deixar de levar nada em consideração gerando

⁴ Tradução nossa para *Developmental Studies*

uma inter-relação de todos os componentes de um escopo maior. Hornberger (1994 *apud* DÖRNYEI, 2007, p. 133) defende que o valor da pesquisa etnográfica reside no fato de que

Essa abordagem permite, na verdade, a garantia do contraste e da comparação entre o que as pessoas dizem e o que as pessoas fazem em um determinado contexto e através dos contextos para chegar a uma representação mais completa do que está acontecendo (...) É através da comparação e contraste dessas dimensões que uma descrição realista e multifacetada começa a surgir

Outro aspecto importante é que o olhar etnográfico permite ao pesquisador não apenas observar as pessoas durante a realização de suas atividades cotidianas, mas, também participar, até certo ponto, dessas atividades, experienciando a visão de dentro e de fora do contexto pesquisado (SPRADLEY, 1980). Destaco dentre as características da base etnográfica, o fato de que a etnografia “envolve o estudo da cultura/características de um grupo em seu contexto real” (NUNAN, 2003, p. 55).

É importante destacar que, na tentativa de se observar uma determinada cultura, o observador comumente “esbarra” na questão da interferência que sua presença pode causar alterando a realidade que se quer descrever, havendo dessa forma certo dilema (NUNAN, 1995) que embora presente, não invalida a riqueza das observações feitas.

Baseado nos princípios acima, desenvolvo as seguintes formas de coleta de dados: observação de aulas, elaboração e aplicação de questionários para alunos da turma e professores, realização de entrevistas semiestruturadas com o professor participante, sessões de reflexão interativa com grupo focal (PESSOA, 2002), síntese e organização de princípios para desenvolvimento de atividades com perspectivas críticas e elaboração de atividades com perspectivas críticas, conforme descrito na seção 3.

3. 2. Caracterização do Contexto de Pesquisa

Para essa pesquisa qualitativa, optei como contexto, para a coleta de dados, uma turma de aceleração do Projeto Acelerar para Vencer (PAV) de uma escola pública da rede estadual de ensino de Minas Gerais, localizada em Belo Horizonte. Para uma melhor contextualização desta pesquisa, achei relevante explicar três aspectos. Primeiramente, o porquê no interesse genuíno na coleta de dados em uma escola pública. Em segundo lugar, descrevo a escola pública utilizada no contexto de pesquisa. E, em terceiro lugar, apresento os participantes envolvidos na pesquisa.

3.2.1. Pesquisa qualitativa na escola pública: por que sim?

Considerando que, de acordo com o Censo Escolar (2012), no Brasil, a escola pública possui mais de nove milhões de alunos matriculados é imprescindível que a reconheçamos como um espaço legítimo para se aprender uma língua estrangeira . De acordo com Bernardo (p. 97, 2007)

Se o ensino de uma língua estrangeira é dever da escola, e se grande parte das escolas oferece exclusivamente o inglês, e ainda se, no caso dos alunos das camadas populares, a escola pública é o único lugar de aprendizado desse idioma, é de se esperar que seu ensino seja eficaz e significativo para eles.

Diante dessas considerações, acredito que é preciso que as pesquisas em linguística aplicada tenham uma perspectiva crítica no sentido de resgatar a ideia da escola pública como espaço privilegiado de realização de pesquisas. Além disso, pesquisas realizadas na escola pública podem reforçar a ideia de que ela é um local adequado para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras reafirmando o compromisso delas no cenário educacional. Infelizmente, o ensino de línguas estrangeiras na escola pública apresenta, conforme constatado em muitas pesquisas, um “quadro desolador” (WALKER, 2003, p 47; ASSIS-PETERSON; COX, 2008; DIAS, 2006).

Cabe ressaltar, ainda, que a aprendizagem de uma língua estrangeira está sempre cercada de valores sociais e prestígios que são oportunizados por meio dessa aprendizagem (MOITA-LOPES, 1996). Isso significa que pesquisas realizadas na escola pública podem contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da língua estrangeira para muitos alunos do sistema público de ensino para os quais, segundo os PCN, a aprendizagem de uma LE “é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão (...) de maneira que ele possa agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15).

Não podemos nos esquecer que a escola pública é um espaço comum de implantação de várias políticas públicas, como por exemplo, as de aceleração da aprendizagem. Essas políticas têm desdobramentos sobre a escola, o professor, o aluno e o ensino /aprendizagem da língua inglesa. Considero que uma pesquisa qualitativa na área de linguística aplicada, contextualizada na escola pública, pode permitir uma investigação científica com potencial de reflexão crítica e descobertas que podem ser benéficas para esse contexto e especialmente em se tratando do ensino/aprendizagem de inglês de alunos na escola pública em uma turma de aceleração.

3.2.2. A escola pública onde os dados foram coletados

A escola onde esta pesquisa foi realizada está situada na região norte de Belo Horizonte. Nessa pesquisa chamarei essa escola de Dionísio. A escola Dionísio possui ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio (1º ao 3º ano). As turmas de ensino fundamental são ofertadas durante os turnos da manhã e da tarde, ao passo que o ensino médio é ofertado no turno da manhã e no turno da noite. Nesta escola, há turmas do projeto Acelerar para Vencer (PAV) desde 2009. Dionísio é uma das raras escolas na região que oferece a oportunidade de alunos “acelerarem seus estudos”, oferecendo turmas de PAV. Contudo, nos últimos dois anos a escola tem se limitado a oferecer apenas turmas de PAV 2 (8ª e 9ª ano).

A escola, fundada há 43 anos, passou por uma reforma na infraestrutura para sua ampliação e readequação nos últimos três anos. A direção de Dionísio é composta pela mesma equipe há quase três anos devido à reeleição ocorrida no ano de 2011. Relativamente à sua infraestrutura, a escola possui vários recursos pedagógicos e didáticos (sala de multimeios, laboratório de informática, mini-auditório, biblioteca). A escola disponibiliza, na sala dos professores, seu projeto pedagógico, lista de materiais presentes na escola, informes organizados em categorias (administrativa, sindicato, avisos...). A escola mostra-se limpa e organizada na maior parte do tempo.

A escolha pela realização da pesquisa nessa escola foi feita tendo em vista que se trata de um local onde o pesquisador havia ministrado aulas por cinco anos. Logo ele conhecia bem a direção, as equipes pedagógica e administrativa, bem como os alunos dessa instituição. Toda a comunidade escolar mostrou-se interessada e colaborou muito com o pesquisador durante sua estadia para a realização da pesquisa na escola.

3.3. Participantes da pesquisa

Nesta pesquisa, participaram um professor de língua inglês efetivo do quadro docente da escola e um grupo de seis alunos para compor o grupo focal. Apresento-lhes detalhadamente a seguir.

3.3.1. O professor

O professor participante, Rodrigo, tem 42 anos, nasceu em Belo Horizonte e cursou o ensino fundamental e médio em escolas estaduais, na mesma cidade onde nasceu. Ele cursou Letras na Universidade Federal de Minas Gerais, onde, anos depois, realizou um curso de

educação continuada. Rodrigo é casado e pai de família, participa de atividades relacionadas à sua igreja e preza seu tempo com sua família. Seu tempo é escasso para preparar aulas, corrigir atividades e provas, bem como participar de cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação, atualmente.

Rodrigo atua como professor há 17 anos e leciona na escola Dionísio há 11 anos. Ele também exerce nessa escola a função de vice-diretor no turno noturno. Segundo Rodrigo, a escolha por ser diretor se deve ao fato de sua ampla experiência como professor “exigir” dele uma contribuição para a melhoria no ambiente de trabalho e qualidade no ensino da escola. Ainda assim, o professor participante é um dos grandes entusiastas da escola ao se tratar de inovações educacionais, especialmente, o PAV.

A escolha por esse professor justifica-se por sua flexibilidade e interesse em aprimorar a qualidade de suas aulas, além de demonstrar familiaridade com alguns pressupostos teóricos do LC durante sua formação inicial e continuada. Além disso, Rodrigo já tem vasta experiência docente em turmas de aceleração cujo material e conteúdo precisam ser adaptados às realidades socioeconômicas e educacionais daqueles alunos.

É importante mencionar que o professor participante, escolhido para essa pesquisa, já atuou em turmas formadas a partir de outras políticas de aceleração de aprendizagem, como “Acertando o Passo” e “À Caminho da Cidadania”⁵. A participação de Rodrigo deu-se através da colaboração dele não apenas no sentido de permitir que suas aulas fossem observadas, mas também, aceitar conceder entrevistas gravadas e responder a questionários (acerca de sua trajetória profissional, acadêmica, sua prática docente na turma de aceleração, conhecimentos sobre LC dentre outras questões).

Além disso, o professor participante contribuiu imensamente no sentido de discutir temas, avaliar e programar em suas aulas as atividades que foram elaboradas visando à coleta de dados para esta pesquisa, baseadas em perspectivas críticas (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) que geraram os dados analisados neste estudo. O professor participante também se dispôs a refletir e se posicionar acerca do papel das referidas atividades para o processo de ensino e aprendizagem.

⁵ A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) iniciou em 1998 duas políticas públicas educacionais para corrigir a distorção série-idade: o “Acertando o Passo” para as últimas séries do Ensino Fundamental e o “À Caminho da Cidadania” para o Ensino Médio.

3.3.3. O grupo focal

Além do professor participante, com o intuito de entender melhor a percepção e reação dos alunos da turma de aceleração diante das atividades com perspectivas críticas, optei pela escolha de um grupo focal. De acordo com Smeha (2009, p. 262),

é uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tema sugerido pelo pesquisador. Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

A autora ainda acrescenta que “o grupo focal é uma técnica que favorece o aprofundamento de pesquisas sobre fenômenos sociais, por meio da expressão dos próprios investigados.” (SMEHA, 2009, p. 262). Contudo, conforme Gondim (2002) e Kind (2004) nos orientam, é preciso que os pesquisadores, ao optar pelo grupo focal, tenham cuidado em escolher e descrever os procedimentos do grupo focal e seus resultados de forma crítica. Segundo Gondim (2002) é de suma relevância respeitar os limites e possibilidades dos participantes em um grupo focal. Além disso, de acordo com Gatti (2005 *apud* SMEHA, 2009, p.263), ao se referir aos problemas e desafios da utilização de grupo focal aponta “a preocupação com o grande volume de dados que emergem no grupo, para análise”. Em contrapartida, temos um grande ganho em termos de diálogo e reflexão “permitindo uma compreensão mais aprofundada do tema”.

Saliento que nessa pesquisa a escolha pelo grupo focal permitiu entender os sentimentos e percepções da turma diante das aulas de língua inglesa e especialmente de que forma ela consegue valorizar suas experiências e realidades enquanto aprendizes. Pensando na implementação de atividades críticas, o grupo focal, enquanto uma amostra das reações e percepções da turma, possibilitou ao pesquisador ter um vislumbre da visão dos alunos sobre as aulas de inglês na escola pública e no PAV além de entender o papel de atividades críticas na ressignificação da visão desses alunos sobre aprender inglês e sobre si mesmos enquanto cidadãos.

Com relação ao papel do pesquisador ao lidar com o grupo focal, o pesquisador atuou como um moderador do grupo, na tentativa de facilitar, mediar, perceber e refletir sobre o fluxo das opiniões e sentimentos desse grupo, permitindo que os participantes se expressassem livremente para que novos dados emergissem e pudessem guiar melhor as ações do pesquisador bem como sua posterior análise e discussão dos dados.

Nesta pesquisa optei pela formação de um grupo focal com seis participantes. Ainda que não haja consenso sobre o número ideal de participantes para a constituição de um grupo focal, Iervolino e Pelucione (2001, p. 116) nos lembram que ele pode ser “composto por 6 a 10 participantes que não são familiares uns aos outros”. Dias (2000) afirma que “o número de pessoas deve ser tal que estimule a participação e a interação de todos, de forma relativamente ordenada”. A exemplo disso, Debus (1988) indica que é ideal um número de 5 a 7 integrantes em cada grupo focal. Debus (1988) ressalta ainda que determinadas questões exigem “minigrupos” para que as questões a serem investigadas sejam abordadas com profundidade.

Iervolino e Pelucione (2001) afirmam que, para a escolha dos participantes de grupos focais, é importante considerar certas características em comum que estão associadas ao tópico que está sendo pesquisado. Desse modo, para o processo de seleção dos alunos da turma que compuseram o grupo focal, baseou-se em várias conversas com o professor participante que sugeriu alguns alunos. Contudo, de forma a permitir a participação livre dos alunos, o pesquisador conversou com os mesmos durante o seu período de observação de aulas, dando-lhes a oportunidade de se voluntariar para compor o grupo focal. Foram levados em conta os seguintes critérios (elaborados juntamente com o professor participante) para a seleção do grupo focal: assiduidade e participação nas aulas de inglês, disponibilidade para participar nas sessões interativas em horários alternativos a aula de inglês (depois do horário ou em horário vago), bem como autorização prévia dos pais desses alunos. Assim sendo, seis alunos, que atenderam aos critérios apresentados voluntariaram-se para compor o grupo focal.

Os participantes do grupo focal têm em média 15 anos, moram na região onde está situada a escola e estudam na escola desde o 6^a ano. O primeiro contato com o grupo focal ocorreu nas primeiras semanas de observação e iniciou-se no mês de maio com uma conversa descontraída com os mesmos. Nesse momento, eles puderam falar um pouco sobre si, da escola, de suas primeiras impressões sobre a turma, da (não) importância da aula de inglês na sua vida pessoal, de suas trajetórias escolares, dentre outros aspectos. Eles optaram em adotar os seguintes pseudônimos: Trebor, Ágata, Lucas, Giovani, Eduardo e Lara. Os encontros com o grupo focal aconteceram em uma sala disponibilizada pela própria escola em horários em que os mesmos não tinham aulas no próprio turno em que estudavam ou em horário extraclasse previamente acordado com os mesmos e mediante autorização escrita dos responsáveis pelos mesmos. Na próxima seção, apresento uma descrição geral desses participantes.

3.3.3.1. Características gerais dos participantes do grupo focal

Verifiquei que esses alunos pertencem a famílias de baixa renda e toda sua trajetória educacional foi na escola pública, perpassada por reprovações. Os alunos veem no PAV uma saída para compensar esse problema.

Além disso, constatei que os alunos estão expostos e fazem uso constante de muitas tecnologias e diferentes tipos de texto, especialmente no celular e na internet. Eles se identificam com cantores de músicas populares, especialmente *funk* e programas de entretenimento na televisão. Eles têm pouco acesso a teatro, cinema e outras formas de entretenimento e lazer.

Sobre as aulas de inglês, percebi que os alunos gostam do professor embora poucos se sintam à vontade com as atividades propostas em sala e tampouco se identificam com aquelas atividades. Eles visualizam a importância da aprendizagem de inglês, sobretudo para o futuro com perspectiva meramente instrumental.

Posteriormente, na seção sobre análise e discussão sobre os dados dos alunos, descrevi os alunos, participantes do grupo focal separadamente.

3.4. Coleta de dados

A coleta de dados teve início no mês de maio de 2013⁶, quando ocorreu a visita à escola estadual Dionísio, com o objetivo de conhecer melhor a sua estrutura, familiarizar-me com o calendário pedagógico, equipe profissional e especialmente iniciar uma conversa com o professor participante para confirmar sua participação, falar sobre a pesquisa e eliciar dados sobre a turma. Nesse momento foi entregue ao professor e aos responsáveis pelos alunos um termo de consentimento e autorização para assinatura dos mesmos autorizando a pesquisa (APÊNDICES A e B).

Para a realização da coleta de dados optei por utilizar diferentes instrumentos. São eles: redação de notas de campo (APÊNDICE C) durante as observações, questionários, entrevistas semiestruturadas com professor participante e sessões de reflexão interativa com os participantes do grupo focal, registros de impressões sobre as atividades implementadas e amostras de atividades feitas pelos alunos.

⁶ No cronograma inicial da pesquisa, o início estava previsto para abril de 2013. Nos meses de agosto e setembro, o pesquisador pilotou atividades em outras turmas e fez, sob orientação, repetidas reformulações nas atividades que seriam aplicadas a partir do mês de outubro.

O período de coleta de dados compreendeu os meses de maio a dezembro de 2013⁷, ultrapassando o tempo previsto no cronograma inicial da pesquisa, devido a inúmeros contratempos, a saber, aplicação de provas institucionais e avaliações externas por parte da escola, problemas de saúde que culminaram com a ausência do professor participante em várias aulas, atividades como reuniões de professores e conselhos de classe, reuniões de pais realizadas nos dias das aulas de inglês, bem como necessidade do pesquisador de reelaborar várias vezes os materiais a serem aplicados na turma investigada, sendo necessário, por várias vezes, adiar a aplicação das atividades.

A seguir, descreverei melhor os procedimentos e instrumentos utilizados durante a fase de coleta de dados.

3.4.1. Procedimentos e instrumentos para a coleta de dados

Vários instrumentos foram utilizados com o objetivo de se coletar os dados e permitir a triangulação das informações a serem analisadas e discutidas posteriormente. Optei pela redação de notas de campo durante as observações não participante e participante, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas com o professor participante, sessões de reflexão interativa com o grupo focal (gravadas em áudio e com posterior transcrição) e coleta de atividades produzidas pelos alunos, bem como registros de impressões redigidos pelos alunos e pelo professor. A seguir, descreverei cada um desses instrumentos.

3.4.1.1. Observação não participante e participante

Foram observadas, com produção de notas de campo, um total de cinco aulas registradas em notas de campo durante um período de aproximadamente sete semanas sem uma participação direta, ou tentativa de envolvimento nos procedimentos didático-metodológicos do professor participante. O intuito principal foi o de se entender como o LC estava (ou não) presente nas aulas de língua inglesa na turma 907 e de que forma essas atividades seriam importantes para essa turma. Nessa etapa de observação, foi registrada a reação dos alunos diante das atividades ministradas pelo professor participante. Com relação à observação de aulas, Vianna (2007, p. 74) lembra-nos que

⁷ Inicialmente, o término da pesquisa estava previsto para julho de 2013.

a sala de aula, apesar de apresentar uma aparente tranquilidade, na verdade é um mundo em que ocorrem múltiplos eventos, sendo a ecologia de salas de aula extremamente rica de elementos a observar e pesquisar.

Nesse sentido, compreendo que observar alunos e professores em ação nos permite ter um vislumbre de inúmeros processos interligados no contexto pesquisado (SPRADLEY, 1980). Além disso, considerando o desejo de produzir uma pesquisa de base etnográfica, várias notas de campo foram feitas, já que elas se tornaram uma extensão relevante da observação não participante.

A observação participante, de acordo com Spradley (1980) permite ao pesquisador ter uma visão mais ampla do fenômeno investigado, no sentido de ser ter uma experiência dentro e fora do contexto estudado. A observação participante foi criticada por alguns teóricos que consideram essa técnica como sendo altamente influenciada pelos sentimentos e impressões do pesquisador. No entanto, nesta pesquisa, recorreu-se a tal recurso para a elaboração de notas de campo, considerando a impossibilidade do professor participante em ministrar aulas adicionais e aplicar algumas atividades complementares importantes para a consolidação da aprendizagem e preparação dos alunos para outros momentos de produção e interação.

Uma questão relevante na condução, foi a ausência do professor participante em algumas aulas devido a questões de saúde. É importante considerar que, se houvesse a prorrogação do cronograma de aplicação de atividades, visando a participação integral do professor participante, a conclusão da pesquisa ficaria comprometida. Logo a observação participante (em que o pesquisador conduziu a aplicação das atividades) ocorreu nos seguintes momentos: aplicação da atividade “Preparing for an interview”, “Preparing to write a letter”, produção de um “gratitude card” e acompanhamento e mediação da entrevista realizada pelos alunos durante a visita à Secretaria de Estado de Educação.

3.4.1.1.1. Notas de campo

Emerson *et al* (1995) definem as notas de campo (especialmente no campo etnográfico) como sendo uma escrita descritiva de experiências e observações do pesquisador na tentativa de se compreender perspectivas do assunto estudado. As notas de campo obtidas foram essenciais para que o pesquisador pudesse:

- registrar e refletir sobre a organização de questionários para conhecer melhor a turma observada;

- refletir sobre perguntas pertinentes para futuras entrevistas semiestruturadas com professor e interações com o grupo focal;
- tentar entender temas relevantes para as aulas – o que culminou com uma ficha de orientação para produção de materiais criticamente embasados;
- produzir atividades criticamente embasadas que pudessem retratar a realidade vivida pela turma investigada;
- compreender a inter-relação entre os momentos de observação, implementação e reflexão pós-implementação das atividades criticamente embasadas quando da análise dos dados.

As notas de campo foram redigidas através de breves comentários sequenciados com base na reação dos alunos diante das atividades dadas antes da implementação de atividades com perspectivas críticas, seus comentários sobre si, os outros, sua forma de sentar-se, comunicar, dirigir-se ao professor, fazer perguntas e posicionar-se diante de alguns assuntos que surgiam na sala bem como seus comentários relacionados ao papel da aula, das atividades e da própria escola (APÊNDICE C)

O quadro a seguir apresenta as datas de observação (não participante) das aulas⁸.

QUADRO 3- Datas de observação de aulas

AULA (Nº)	DATA
1	24/05/13
2	12/06/13
3	14/06/13
4	19/06/13
5	03/07/13

Na fase de implementação das atividades, o pesquisador fez anotações breves ao final de cada atividade refletindo sobre a participação, motivação, reação e comentários.

⁸ As aulas eram ministradas às quartas e sextas-feiras no último e primeiro horário respectivamente. As aulas observadas, no total de 5, foram de 50 minutos. Não foi possível observá-las sequencialmente diante dos imprevistos mencionados na seção sobre coleta de dados.

3.4.1.2. Questionários

Brown (2001) afirma que os questionários podem ser de natureza diferente e podem ser úteis para se adquirir informações em larga escala. Conforme Nunan (1995) observa, os questionários com questões de “múltipla escolha” podem reduzir a subjetividade das respostas, mas conseqüentemente, não possibilitar acesso a outras informações úteis. E, em se tratando de questionários com questões abertas, eles podem possibilitar uma subjetividade excessiva nas respostas dadas e impossibilitar a análise dos dados. Para a presente pesquisa, optou-se por utilizar questionários mistos, com perguntas abertas e algumas questões de múltipla escolha na tentativa de se “revelar” as opiniões, sentimentos e atitudes do participante diante de uma situação, fato ou material.

Ao todo, foram elaborados um questionário para o professor participante (APÊNDICE D) e três questionários para os alunos (APÊNDICES E, F e G). Para a elaboração dos questionários, utilizei como ponto de partida, perguntas que pudessem nos fornecer dados pessoais, escolares, profissionais, familiares, sobre práticas de letramento e informações relacionadas à concepção de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. A elaboração desses instrumentos considerou também o conteúdo das notas de campo e a minha preocupação em obter informações que pudessem subsidiar a produção de atividades que fossem criticamente embasadas e socioculturalmente relevantes para os alunos.

3.4.1.2.2. O processo de aplicação dos questionários

Os questionários foram pilotados em outra turma de aceleração em uma outra escola, localizada na mesma região da escola em que os dados foram coletados. De acordo com Gil (1987) esse processo visa que possíveis falhas na redação do questionário sejam evidenciadas, como, por exemplo, a complexidade das questões, a imprecisão na redação, a formulação de questões desnecessárias, exaustão dos respondentes etc.

No caso do professor, os questionários foram respondidos em horários em que o mesmo não estava lecionando na escola (o chamado “horário vago”). No caso dos alunos, os questionários (em sua versão final, com as reformulações decorrentes da pilotagem dos mesmos) foram aplicados no horário de aula dos alunos, especialmente em horários “vagos” quando havia falta de um professor da turma ou por cessão voluntária de tempo na aula de outro docente.

Os quadros 2 e 3, a seguir, sintetizam a natureza e objetivo dos questionários aplicados para o professor e alunos.

QUADRO 4 - Questionário para professor participante

QUESTIONÁRIO	DATA DA APLICAÇÃO	OBJETIVO(S)
1- Dados do docente	24/05/13	Obter dados da trajetória escolar e profissional do professor. Coletar dados sobre a atuação dele na escola atual, especialmente no que tange à turma de aceleração.

QUADRO 5- Questionários aplicados para alunos

QUESTIONÁRIO	DATA DA APLICAÇÃO	OBJETIVO(S)
1- Identificação dos Participantes.	12/06/13	Entender a organização familiar dos alunos, sua trajetória escolar, renda, moradia, acesso à língua estrangeira. Além disso, pretendia-se com o esse questionário coletar dados sobre as práticas de letramento em que os alunos estão inseridos e entender a motivação para aprender língua estrangeira, suas expectativas sobre as aulas de inglês.
2- Percepção sobre a turma e as aulas de inglês.	21/06/13	Compreender qual era o sentimento dos alunos enquanto alunos de uma turma de aceleração. Este questionário também era uma tentativa de entender o que os alunos consideravam como positivo ou negativo na formação dessa turma, bem como sua visão da aula de inglês nessa turma.
3- Inglês na Escola Pública; no PAV e temas para as aulas.	27/06/13	Compreender a opinião dos alunos sobre o papel da língua inglesa na escola pública; sua importância para o PAV e saber quais temas, na opinião deles, seriam importantes para se agregar às aulas.

3.4.1.3. Entrevistas semiestruturadas e sessões de reflexão interativa

As entrevistas semiestruturadas, de acordo com Seale *et al* (2011), têm como principais vantagens a possibilidade de explicar ao entrevistado questões complexas bem como a garantia de obter as repostas necessárias sem os adiamentos e falta de respostas típicos das entrevistas realizadas via *e-mail*. Além disso, elementos não-verbais (como por exemplo, expressões faciais e gestos, dentre outros) podem ser observados e levados em consideração.

De acordo com Seale *et al* (2011), o entrevistador, nas entrevistas semiestruturadas, pode controlar o contexto e garantir que o ambiente seja confortável para que a entrevista ocorra melhor. Nesse tipo de entrevista, o entrevistado tem liberdade de desenvolver respostas na direção que achar mais viável e poderá também aprofundar aspectos que julgar mais relevantes. Isso demandará discernimento por parte do pesquisador no sentido de selecionar informações e não restringir a participação do informante durante a entrevista (DORNYEI, 2007). Logo, tem-se, assim, uma riqueza de informações e possibilidade de se interagir mais com as questões trazidas pelo entrevistador (QUIVY *et al*, 1992).

Considerando que a entrevista semiestruturada não deve seguir um roteiro rígido de perguntas pré-estabelecidas (DORNYEI, 2007), para a elaboração do roteiro de entrevista (APÊNDICE H), optei por partir de algumas perguntas gerais, formuladas com base nas notas de campo e, especialmente, nas informações constantes nos questionários para que tanto o professor participante como os alunos do grupo focal ficassem à vontade para responder às perguntas e, dessa forma, revelar seus sentimentos e impressões sobre o assunto abordado, a interação com o grupo focal assumiu um clima de conversa informal.

No caso das sessões de reflexão interativa, elas são caracterizadas por “uma estrutura de conversa em que o pesquisador intervém minimamente no processo de reflexão” (PESSOA, 2002, p. 19) que no caso dessa pesquisa, diz respeito à reflexão dos alunos a partir da interação entre eles e a partir de perguntas feitas por mim enquanto moderador. Nesse sentido, pretendi atuar como um moderador que pudesse “garantir por meio de uma intervenção ao mesmo tempo discreta e firme, que o grupo abordasse os tópicos de interesse do estudo” (IERVOLINO; PELUCIONE, 2001, p. 117).

3.4.1.3.1. O Processo de realização de entrevistas com o professor e das interações com grupo focal

As entrevistas com o professor participante (APÊNDICES I e J) foram realizadas na própria escola, em horários em que o mesmo não estava lecionando ou atuando em atividades administrativas na escola. O professor cedeu a sala em que atua como vice-diretor para que a entrevista fosse gravada em áudio sem interrupções.

Os alunos participantes do grupo focal participaram de sessões de interações reflexivas realizada também na escola, porém em horários extraclasse (com autorização escrita assinada pelos seus responsáveis). Eles sentaram-se em círculos em uma sala confortável, gentilmente

cedida pela escola, iniciaram a conversa com o pesquisador em um momento de descontração com lanche e fazendo comentários espontâneos sobre outros assuntos. Nessas interações, foram valorizadas as experiências coletivas, o pensamento conjunto e as reações aos tópicos trazidos durante a entrevista (DÖRNYEI, 2007). Objetivou-se permitir aos alunos falar de sua trajetória escolar e familiar, suas motivações, alegrias e frustrações diante da aula de língua inglesa. Nesse contexto, foi possível introduzir e expandir as perguntas previamente elaboradas para moderar a conversa entre os alunos do grupo focal (APÊNDICE K, L, M e N). As interações foram gravadas em áudio e ouvidas repetidas vezes para a realização da transcrição tanto da entrevista com o professor (APÊNDICE O) como das interações com o grupo focal (APÊNDICE P)

Ao todo, foram realizadas três entrevistas com o professor e quatro entrevistas com o grupo focal, no período de maio a dezembro de 2013. Os quadros três e quatro, a seguir, sintetizam a natureza e o objetivo das entrevistas realizadas e seus desdobramentos para a produção de atividades.

QUADRO 6- Entrevistas com o professor participante

ENTREVISTA	DATA DA APLICAÇÃO	OBJETIVO(S)
1- Trajetória profissional e visão do professor sobre sua atuação no PAV.	28/05/13	Compreender a escolha profissional do professor; seu interesse pela língua, sua concepção sobre língua; ensino e aprendizagem de inglês na escola pública. Entender sua visão sobre lecionar no PAV; objetivos da aula, temas para as aulas e a impressão do professor sobre os alunos.
2- Familiaridade com Pressupostos Teóricos do LC.	21/06/13	Saber o grau de familiaridade com os pressupostos teóricos do LC, entender qual a concepção do professor sobre o papel do LC na aula de língua inglesa e especialmente se tratando da forma como o LC pode e deve estar inserido nas aulas para a turma de aceleração; como são e devem ser as aulas de inglês para o PAV bem com o crença sobre LC na sala de aula, (in)eficiência para os alunos do PAV.
3- Reflexão sobre a experiência de implementação das atividades.	06/12/13	Compreender melhor o registro de impressões do professor após as aulas com as atividades; como foi experiência, contribuições e lacunas do LC para sua prática docente no PAV e possivelmente em outros contextos de ensino.
Contribuições do instrumento para a elaboração de atividades.	A partir da concepção do professor sobre LC, produzi um guia de sugestões para aplicação das atividades que fossem condizentes com sua concepção de ensino e aprendizagem (sem que houvesse	

	comprometimento do objetivo das atividades e/ou desvinculação do conceito de LC.
--	--

QUADRO 7- Interações com grupo focal

ENTREVISTA	DATA DA APLICAÇÃO	OBJETIVO(S)
1- Inglês na escola pública; no PAV.	25/09/13	Conhecer a visão dos alunos sobre inglês na escola pública; o porquê de aprender inglês na escola pública; como ela se relaciona com outros assuntos, seu “status” diante de outras disciplinas para os alunos do PAV.
2- Objetivos da aula de inglês para o PAV.	02/10/13	Ouvir a opinião dos alunos sobre o que a aula de inglês deve ter, incorporar; o papel da língua inglesa; papel na vida deles e a preferência deles diante de assuntos diversos.
3- Registro de impressões.	20/11/13	Compreender melhor a opinião dos alunos expressa no registro de impressões sobre a experiência de entrevistar e questionar uma autoridade educacional sobre as aula de inglês no PAV.
4- Reflexão sobre aprendizagem de inglês no PAV após implementação das atividades.	06/12/13	Entender a reflexão dos alunos sobre as aulas e a aprendizagem de inglês após implementação das atividades; com foi a experiência, suas impressões e sentimentos. Além disso, objetivou-se saber como foi para os alunos aprender inglês com outra perspectiva, “de uma forma diferente”. Compreender como foi a recepção e reação diante das atividades criticamente embasadas; de que forma as atividades com perspectivas críticas trouxeram um novo significado para a aula, para a aprendizagem da língua inglesa; sua visão de si mesmo; do mundo.

3.4.1.4. Implementação de atividades críticas

De acordo com Ferreira (2006), atividades críticas são aquelas que favorecem uma ação social que possa transformar a realidade que temos, por meio da reflexão crítica, para que todos possam estar integrados na sociedade. Sendo assim, a implementação de atividades com perspectivas críticas (que posteriormente chamarei apenas de “atividades”) foram essenciais para se atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, em conformidade com o aporte teórico escolhido (LC).

Para a elaboração das atividades, decidi produzir um uma ficha, denominada “Ficha de orientação para a produção das atividades” (APÊNDICE Q). A produção dessa ficha foi precedida da leitura de documentos oficiais que regularizaram a implantação e manutenção das turmas do Projeto Acelerar para Vencer (PAV) bem como as orientações para o ensino da língua inglesa nas referidas turmas. Como exemplo dos documentos oficiais, cito: Resolução Nº 1033/2008, Currículo de Base Comum (CBC), Projeto Estruturador do PAV (Documento Base), Projeto Acelerar para Vencer - Guia de Orientação Curricular, dentre outros.

O objetivo da produção desse documento foi nortear a elaboração de atividades que se relacionassem à demanda dos alunos somada aos preceitos do LC. Essa ficha naturalmente não engessou a produção e aplicação das atividades, mas, antes, fortaleceu o conceito de LC a ser empregado nas atividades, especialmente no que tange ao conceito de língua, ensino e aprendizagem e estratégias. As atividades foram elaboradas considerando que o LC oportuniza o ensino/aprendizagem de inglês através da reflexão crítica e questionamento da realidade na qual os alunos estão inseridos, uma vez que esses alunos estão sendo instigados a posicionar-se e transformar essa realidade enquanto aprendem a usar a língua estrangeira (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MORGAN, 1997).

É importante enfatizar que as atividades também foram produzidas em consonância com a abordagem comunicativa, o que significa que as atividades eram “student-centered” (assim como no LC), com foco na autonomia do aprendiz; integrando as quatro habilidades da língua e capacitando os aprendizes para interagir em situações reais de comunicação, dentre outros pressupostos daquela abordagem. (WIDDOWSON, 1978; CANALE, SWAIN, 1980; HYMES, 1972; NUNAN, 1990; MATTOS e VALÉRIO, 2010).

Ainda concernente à elaboração das atividades, esta ocorreu de forma gradual passando por um extenso processo de coleta de materiais, imagens, vídeos e atividades (da internet e de

vários livros) que pudessem ser adaptados ou que servissem como subsídios para a produção das atividades que foram revisadas várias vezes antes de sua aplicação.

QUADRO 8 – Correlação entre os dados do professor e a criação das atividades

ENTREVISTA	OBJETIVO DA ENTREVISTA E DIRECIONAMENTOS PARA A CRIAÇÃO DAS ATIVIDADES
1. Trajetória profissional e visão do professor sobre sua atuação no PAV.	Entender a concepção do docente sobre ensinar; suas crenças, atitudes e escolhas em termos de materiais e método de ensino de inglês para os alunos do PAV visando produzir atividades que também fossem relevantes para o professor.
2. Familiaridade com Pressupostos Teóricos do LC.	A partir da concepção do professor sobre LC, produzir um guia de sugestões para aplicação das atividades que se harmonizassem com sua concepção de ensino e aprendizagem (sem que houvesse comprometimento do objetivo das atividades e/ou desvinculação do conceito de LC).
3. Reflexão sobre a experiência após a implementação das atividades.	Compreender se houve ou não algum impacto das atividades criticamente embasadas na prática docente, na concepção dele sobre ensinar e aprender inglês através de perspectivas críticas.

QUADRO 9. Correlação entre os dados do grupo focal e a criação de atividades⁹

QUESTIONÁRIO	OBJETIVO DO QUESTIONÁRIO E DIRECIONAMENTOS PARA AS SESSÕES INTERATIVAS E CRIAÇÃO DAS ATIVIDADES	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE CRITICAMENTE EMBASADA ORIUNDA DOS DADOS COLETADOS NOS QUESTIONÁRIOS
<p>1. Identificação dos alunos</p>	<p>Conhecer melhor a condição socioeconômica dos alunos para entendê-los como cidadãos para além das paredes da sala de aula de forma a pensar em atividades críticas na aula de inglês, de forma a valorizar sua experiência e suas características pessoais.</p> <p>Entender os eventos e práticas de letramento dos quais aqueles cidadãos participam para pensar atividades que permitam com que esses alunos trabalhem com gêneros textuais variados numa perspectiva crítica.</p>	<p>Mind Portrait</p> <p>Permitiu ao aluno refletir sobre os estereótipos educacionais e possivelmente sociais mantidos pelo governo, a escola e os próprios colegas.</p> <p>Interviewing Ana Lúcia Gazzola/ Letter</p> <p>Os alunos puderam ler um texto autêntico em inglês, com perspectiva crítica (carta de uma criança escrevendo para uma autoridade questionando a carga horária de trabalho da mãe).</p> <p>Após isso, os alunos puderam escrever uma carta expondo sua condição escolar para uma autoridade.</p> <p>Além disso, os alunos leram trechos de um site com dicas de entrevistas e assistiram a um vídeo sobre como se portar em entrevistas em preparação para uma entrevista real com a Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais.</p>

⁹ Algumas atividades que aparecem duplicadas nesse quadro resgataram simultaneamente os objetivos de diferentes questionários. Os registros de impressões e notas de campo foram explorados durante as entrevistas e sessões interativas realizadas.

<p>2. Experiência do aluno na turma do PAV</p>	<p>Aprofundar a compreensão do sentimento do aluno enquanto um aprendiz que faz parte de uma política pública para que na aula de língua inglesa essa realidade possa ser analisada, desconstruída, criticada e ressignificada.</p> <p>OBJETIVO IMPLÍCITO NA ENTREVISTA RESULTANTE</p> <p>Compreender seu sentimento sobre estar em uma turma de aceleração e de que forma isso poderia ser explorado nas atividades .</p>	<p>Beyond Images</p> <p>Os alunos refletiram e discutiram sobre o que se mostra no site da secretaria e qual é a realidade da educação em Minas Gerais, em uma turma do PAV, e se posicionaram sobre a voz de quem é privilegiada no site, através do texto e da imagem. Nesse momento os alunos refletiram e se posicionaram diante de sua realidade enquanto alunos de turma de aceleração.</p>
<p>3. Inglês na Escola Pública; no PAV e temas para as aulas.</p>	<p>Compreender a opinião dos alunos sobre o papel da língua inglesa na escola pública; sua importância para o PAV e saber quais temas, na opinião deles, poderiam ser agregados às aulas a fim de se permitir aos alunos contribuir efetivamente para sua realidade educacional.</p> <p>OBJETIVO IMPLÍCITO NA ENTREVISTA RESULTANTE</p> <p>Entender mais plenamente a visão dos alunos sobre o papel da língua inglesa enquanto alunos do PAV; o papel da língua inglesa em suas vidas e a partir disso, criar uma atividade que mostrasse o papel da língua para exercerem a cidadania, reivindicarem, questionarem e se posicionarem na escola e fora dela.</p>	<p>Interviewing Ana Lúcia Gazzola/ Letter</p> <p>Os alunos elaboraram e fizeram perguntas investigativas sobre o ensino e aprendizagem de inglês no PAV utilizando o questionamento como ponto de partida para a elaboração das perguntas e participação em uma entrevista real com a Secretária de Educação quando apresentaram sua carta para a secretária.</p> <p>A tradução das perguntas remanescentes e envio de um e-mail com as perguntas traduzidas para a secretaria poderá evidenciar a relação entre a aula de inglês e o exercício de cidadania dos alunos e servindo de porta-vozes para outros alunos de turmas de aceleração cujas vozes poderão ser ouvidas por meio desses alunos.</p> <p>PAV Suggestions for English Classes</p>

		<p>Os alunos puderam, através dessa atividade, apresentar aos professores de inglês no turno em que estudam, sugestões de temas para as aulas. Dessa forma, eles puderam, expressar sua opinião, identidades e por meio da retomada dos temas apresentados nos questionários, eles apontaram perspectivas para aulas de inglês que possam ir ao encontro de suas expectativas como aprendizes na escola pública.</p>
--	--	--

3.4.1.4.1. Processo de aplicação

As atividades foram inicialmente aplicadas pelo pesquisador em uma turma de aceleração de outra escola, localizada na mesma região. Essa aplicação permitiu ao professor realizar algumas modificações visando a clareza no entendimento das questões e adaptação das questões à proficiência linguística dos alunos. Posteriormente, as atividades foram aplicadas pelo professor participante (e pelo pesquisador em momentos específicos explicitados anteriormente) nas aulas de inglês com duração média de 30 minutos (os outros 20 minutos de aula eram destinados à organização da sala, recados e outros procedimentos ligados à rotina do professor. No total, foram aplicadas cinco atividades que se desdobravam em outras subatividades. O período de aplicação das atividades teve uma duração média de dois meses. O quadro a seguir sintetiza as atividades aplicadas bem como sua descrição e objetivos.

QUADRO 10- Atividades aplicadas para os alunos

ATIVIDADE	DATAS DE	DESCRIÇÃO/ OBJETIVO
SUB-ATIVIDADE(S)	APLICAÇÃO	
1. BEYOND IMAGES (APÊNDICE R)	09/10/13 11/10/13 23/10/13	Conjunto de atividades com perspectivas críticas – contextualizadas na realidade do PAV. Atividades que proporcionam reflexões e ações de conscientização e transformação a partir do entendimento e questionamento da sua realidade vivida a partir da política educacional em que estão inseridos. Essas atividades englobam letramento visual (as imagens dadas a serem produzidas); intertextualidade: relacionar imagens com suas experiências, possivelmente relacionar o texto com as imagens.
2. INTERVIEWING ANA LÚCIA GAZZOLA	04/11/13	Essa atividade visou familiarizar os alunos com o gênero entrevista e carta de forma a relacionar aprendizagem de inglês com estruturas gramaticais, gêneros textuais, funções comunicativas e estratégias de questionamento. Essas atividades visaram à proposição de ações por parte dos alunos ao entrevistar e escrever para uma importante autoridade educacional fazendo reflexões, questionamento e proposições de mudanças.
SUB-ATIVIDADES		
2.1.PREPARING FOR AN INTERVIEW (APÊNDICE S)		
2.2.PREPARING TO WRITE A LETTER		
2.3. GRATITUDE CARD	04/11/13	
2.4. INTERVIEW	06/11/13	
3. MIND PORTRAIT (APÊNDICE T)	04/12/13	Essa atividade visou proporcionar aos alunos uma oportunidade de aprendizagem da língua inglesa possibilitando o uso dela para mostrar suas vozes, identidades e refletir sobre as múltiplas perspectivas sobre ser um aluno de uma turma de aceleração (PAV), seguida de sugestões para os professores de inglês aprimorarem e adequarem as aulas às necessidades dos alunos de turmas de aceleração.
SUB-ATIVIDADE		
3.1. PAV SUGGESTIONS FOR ENGLISH CLASSES		

Saliento que para a aplicação das atividades, o professor recebeu um guia com sugestões e orientações para lhe auxiliar durante a condução as atividades (APÊNDICE U). Esse guia foi previamente mostrado para o professor que o analisou e voluntariou-se a utilizá-lo com

flexibilidade e autonomia durante a aplicação das atividades. Ressalto que visando à confiabilidade e validade das atividades (GOLAFSHANI, 2003) procurei estabelecer uma correlação entre as atividades elaboradas e os instrumentos utilizados, conforme mostro nos dois quadros a seguir, referentes aos dados coletados a partir do professor¹⁰ e do grupo focal.

3.4.1.5. Registros de impressões

Outro instrumento utilizado na coleta de dados foi o registro de impressões do professor (APÊNDICE V) e dos alunos (APÊNDICE W) que serviu como importante instrumento para que os alunos pudessem expressar sua aprendizagem linguística. Além disso, por meio do registro de impressões foi possível obter um vislumbre da reação do professor e alunos ao lidar com as atividades. O registro de impressões, semelhante a um portfólio (ARTER *et al*, 1995) possibilitou que o professor e os alunos refletissem sobre si mesmos enquanto sujeitos do processo ensino/aprendizagem diante das atividades propostas.

As impressões foram registradas em formulário próprio para esse fim de forma a permitir que tanto o professor quanto os alunos pudessem refletir sobre as aulas em que as atividades foram implementadas expressando seus sentimentos, impressões e reações diante das atividades. Os alunos e o professor puderam, também por meio desse instrumento, dar um *feedback* sobre a relevância das atividades para o ensino/aprendizagem.

3.4.1.5.1. O processo de registro de impressões

O professor e os alunos preencheram um documento intitulado “Registro de Impressões” após as atividades aplicadas, no mesmo dia, para que pudessem lembrar mais vividamente dos detalhes da atividade, conforme observado no quadro a seguir, que mostra as datas em que o professor e os alunos preencheram o registro.

¹⁰ Conforme mencionado, houve aplicação de um questionário para o docente. Esse questionário, embora não correlacionado com as atividades no quadro apresentado, foi fundamental para a caracterização do professor participante. No que tange aos registros de impressões e notas de campo, eles estão relacionados à entrevista 3 sobre a implementação das atividades.

QUADRO 11- Datas de preenchimento do “Registro de Impressões”

DATA	PARTICIPANTE(S)
23/10	- ALUNOS -PROFESSOR
04/11	- ALUNOS
06/11	- ALUNOS
04/12	- ALUNOS -PROFESSOR

3.5. QUADRO - RESUMO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O quadro a seguir resume os instrumentos utilizados durante a fase de coleta de dados.

QUADRO 12- Resumo dos instrumentos utilizados durante a coleta de dados

INSTRUMENTO	REALIZAÇÃO	QUANTIDADE
QUESTIONÁRIOS	PROFESSOR	1
	ALUNOS	3
ENTREVISTAS/ SESSÕES INTERATIVAS	PROFESSOR	3
	ALUNOS	4
ATIVIDADES	ALUNOS	3 (CONTABILIZANDO SUB-ATIVIDADES= 8)
REGISTRO DE IMPRESSÕES	PROFESSOR	3
	ALUNOS	

3.6. Procedimentos para a análise dos dados

Com o objetivo de manter a credibilidade e confiabilidade durante a análise dos dados, optei pela triangulação dos mesmos de forma a desenvolver construtos válidos (JOHNSON, 1992) que não se apoiassem nas impressões iniciais e tendências pessoais do pesquisador.

Além disso, considerando que esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, de base etnográfica, baseamo-nos em Johnson (1992), que afirma que a análise de dados, em um contexto específico, deve buscar temas ou questões que possam convergir a partir dos dados, de forma a se explicar um determinado fenômeno (especialmente, neste caso, à luz das teorias sobre LC).

Nesta pesquisa, entendo que a análise dos dados tem como objetivo (THORNE, 1997, p. 129):

- sintetizar um retrato do fenômeno que represente suas relações com o aporte teórico utilizado;
- teorizar sobre como e por que essas relações ocorrem;
- recontextualizar ou produzir novo conhecimento sobre um determinado assunto.

Considerando esses objetivos, tentei durante a análise dos dados realizar pelo menos três procedimentos sugeridos por Ludke e André (1986), a saber,

- organização e tentativa de categorização dos dados. Essa etapa foi realizada através do emparelhamento dos dados de forma a se criar categorias que mostrassem a concepção do professor e dos alunos sobre ensinar e aprender inglês em uma turma de aceleração (na escola pública) bem como as contribuições do LC nesse processo. Essas categorias foram divididas em subcategorias que nos permitiram analisar e discutir, com aporte teórico específico, a inter-relação entre os dados.
- formulação de questões analíticas tendo por método o cruzamento entre pressupostos teóricos e os dados obtidos. Nessa etapa, priorizou-se a identificação e discussão de temas que emergiriam dos dados analisados e que pudessem ser discutidos a partir das bases epistemológicas do LC.
- reflexão e aprofundamento da revisão de literatura por meio da busca de pontos de convergência e divergência. Ao observar as aulas com a implementação de atividades críticas,

redigir notas de campo, realizar entrevistas e interações e analisar registros de impressões, tive como foco mostrar as contribuições do LC para o ensino e aprendizagem de inglês no contexto investigado. Além disso, foi realizada uma análise das convergências e divergências observadas no discurso dos participantes, sob a teoria do LC. Essa análise nos permitiu discutir o papel e possíveis perspectivas do LC no resgate da autoestima, consciência crítica e ressignificação da trajetória de alunos negativamente estereotipados em uma turma de aceleração.

Dessa forma, foi possível apontar as lacunas no processo de ensino/aprendizagem com base na concepção do professor e dos alunos acerca da língua inglesa enquanto um componente curricular e seu impacto na transformação de sua realidade enquanto sujeitos do processo ensino/aprendizagem.

No capítulo seguinte, apresento a análise dos dados, separados em categorias e subcategorias que sobressaíram nas entrevistas e sessões reflexivas a partir de repetidas leituras das transcrições que foram feitas (observando ideias e afirmações recorrentes na fala dos participantes).

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*Não se trata de prédios, salas, quadros, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente (...)
O professor é gente, o aluno é gente.*

(Paulo Freire)

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a análise dos dados obtidos através dos seguintes instrumentos: notas de campo, redigidas durante a observação não participante das aulas; questionários, respondidos pelo professor Rodrigo; e, finalmente as entrevistas realizadas com ele. Para a análise, foram propostas discussões baseadas em aportes teóricos específicos.

Com relação à organização do capítulo, este será dividido em três partes, a saber, *Análise e discussão dos dados do professor*, *Análise e discussão dos dados dos alunos* e *Análise e discussão das atividades* (considerando sua relação estabelecida com a prática docente de Rodrigo e a reação dos alunos do PAV diante delas).

4.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DO PROFESSOR

Nesse primeiro momento, apresento uma análise e discussão das entrevistas realizadas com o professor Rodrigo antes da implementação das atividades, bem como dos registros de impressões preenchidos pelo mesmo.

Para efeito de análise, criei duas categorias: *Concepções de ensino e Aprendizagem e visão sobre LC*.

Essas duas categorias relacionam-se a excertos retirados das duas primeiras entrevistas. A análise e discussão dessas categorias referem-se ao primeiro objetivo específico listado dessa pesquisa, conforme mostrado no capítulo 1, a saber, “identificar, compreender, refletir e discutir o conceito de LC na visão do professor de inglês da turma de aceleração, considerando a (des)materialização do LC nas suas concepções sobre ensino e aprendizagem”.

Ressalto que para entender a categoria denominada *Visões sobre LC*, considereei indispensável apresentar e discutir primeiramente diversos aspectos ligados à prática docente de Rodrigo. Essa forma de apresentação e discussão dos dados resgata a própria teoria sobre LC, apresentada no Capítulo 2 desta dissertação, sinalizando como o LC não pode ser discutido independente das concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos.

Contudo, a razão mais importante para se entender a concepção de ensino e aprendizagem por parte do Rodrigo se deve ao fato de que a “prática crítica é situada e contextualizada” (HAWKINS; NORTON, 2009, p. 8). Em outras palavras, a forma como ele conhece (ou

desconhece) o LC relaciona-se às concepções que ele tem sobre ser professor, ensinar e aprender inglês para um aluno do PAV.

Ao final desta seção apresento uma síntese e reflexão sobre essas concepções e sua relação com o LC. Passemos à análise e discussão da primeira categoria com base na entrevista 1.

4.1.1 Análise e discussão da entrevista 1: concepções sobre ensino e aprendizagem

Na primeira entrevista, foi possível identificar algumas concepções do professor Rodrigo sobre ensino e aprendizagem de inglês, as quais norteiam sua prática docente no PAV.

Essa categoria (concepção sobre ensino e aprendizagem) está subdividida em 8 subcategorias, as quais são: motivação para carreira docente; limitações enquanto professor de inglês no PAV; concepções de língua; concepção sobre o processo ensino/aprendizagem; concepções sobre a avaliação da aprendizagem na aula de língua inglesa; concepções do professor sobre o objetivo da aula de inglês no PAV; concepção de estratégias e abordagem para o ensino/ aprendizagem de inglês no PAV e visão do professor sobre quem é o aluno do PAV.

4.1.1.1. Motivação para a carreira docente

Em relação à motivação para aprender inglês na sua infância, o professor relembra a influência das mídias.

[1] Era interessante aprender a língua por **causa das músicas e filmes** e tal.

A partir da leitura do excerto 1, pode-se inferir que o professor foi influenciado, principalmente, pelas mídias através das quais a língua inglesa estava sendo amplamente disseminada. Em seguida, ele acrescenta:

[2] Eu tive **uma professora que estimulou a gente muito**. Então todos os alunos dela, daquela época, se interessaram muito pela língua inglesa e decidiram que iam ser professores.

Para Rodrigo, o estímulo dado pela professora foi muito importante para que os alunos, inclusive ele, optassem por ser professores. Provavelmente o estímulo dado por essa professora foi fundamental para a construção de uma opinião positiva sobre ser professor.

4.1.1.2. Limitações enquanto professor de inglês no PAV

A seguir, o professor fala sobre o contexto no qual ele assumiu a regência das aulas de inglês no PAV.

[3] Na verdade foi uma **circunstância da escola**, né? Porque você tem um cargo e na verdade ele é fechado. Então, ele inclui essa turma também. **Na verdade você não tem uma opção.**

A fala do professor revela uma situação comum na maioria das escolas estaduais de Minas Gerais. Nesse estado, o regime básico de ensino prevê uma carga horária de 16 aulas em sala (SEE-MG, 2012), isso significa que o professor tem que lecionar para uma média de 8 turmas, o que inclui turmas as turmas de PAV (no caso, estou me referindo às turmas de PAV2, referentes ao 8º e 9º ano, as quais têm a língua inglesa como componente da grade curricular). Logo, o professor fica “refém” de uma situação burocrática. Essa situação contradiz o que a própria Secretaria de Estado de Educação defende no seu documento base de implantação do projeto PAV, que, ao se referir ao perfil de professores para trabalhar no PAV, destaca “o interesse em trabalhar no projeto” (SEE-MG, 2009, p. 15).

Mesmo diante desse cenário, o professor diz o seguinte sobre sua motivação para ensinar inglês no PAV:

[4] Bom o que mais me motiva é saber quer eu **posso estar**, é (...) **estimulando** um novo aluno sabe? E por mais que muitas pessoas talvez **ninguém acredite neles**, mas a **gente tem esperança** e damos **um voto de confiança**. É, saber que **ele também tem a possibilidade de ter uma aprendizagem normal**, comum, apesar de que para **eles é bem mais difícil né?** Trabalhar com projeto de aceleração **é bem mais difícil**.

O uso das expressões “eu posso estar (...) estimulando”, “a gente tem esperança”, me fazem pensar que a principal motivação de Rodrigo para ser professor de inglês para o aluno do PAV reside em sua esperança de ajudar os alunos, estimulando-os, ao passo que ele se vê como alguém que lhes dá “um voto de confiança”. Considerando que as metáforas nos ajudam a construir e entender a realidade (LAKOFF & JOHNSON, 1980), podemos metaforizar a imagem que o professor tem acerca de sua prática como sendo um ato de “salvação” já que “ninguém acredita neles”. Ao afirmar que os alunos podem ter uma “aprendizagem normal”, embora “mais difícil”, Rodrigo assume que o professor de inglês tem condição de ensinar para os alunos de uma turma do PAV, embora considere que para eles o processo seja mais árduo e “bem mais difícil”. A opinião que o professor Rodrigo tem no sentido de acreditar na possibilidade dos alunos aprenderem harmoniza-se com uma das características elencadas pelo documento base de implantação do PAV, que destaca, entre outras coisas, “o

comprometimento com o sucesso do aluno (...) e a crença na capacidade de aprender do aluno (SEE-MG, 2009, p. 15)”.

Um ponto que me intriga ao olhar atentamente para a expressão “ele também tem a oportunidade de ter uma aprendizagem normal”, é se Rodrigo afirma isso partindo do pressuposto de que os alunos do PAV não são alunos capazes de aprender “normalmente” como os outros alunos. A expressão “para eles é bem mais difícil”, que aparece posteriormente no mesmo excerto parece, infelizmente, confirmar a hipótese. A partir dessa hipótese, problematizo o seguinte: Qual é a natureza da motivação de Rodrigo para ensinar inglês para os alunos do PAV, considerando que seu “voto de confiança” e sua “esperança” conflitam com o estereótipo criado em torno da incapacidade dos alunos?

Arrisco a responder a essa pergunta ancorando-me no pensamento de que Rodrigo acredita que seu papel como professor está ligado à ajuda que ele, enquanto detentor de um conhecimento pode prover aos alunos, considerando-se em uma posição privilegiada. Contudo, parece-me que a motivação do professor é uma motivação sem autocrítica. Ao explicitar a dificuldade de lecionar inglês no PAV, o professor chama atenção para a carga horária insuficiente para a realização de um bom trabalho com os alunos.

[5] Na verdade, eu **não consigo fazer quase nada porque eu tenho duas aulas somente**. Então isso limita um pouco a questão do ensino e do conhecimento mesmo, já que não posso estar sempre com eles ali.

Em conversas informais, o professor relatou-me a falta de condições e materiais apropriados (personalizados) para se lecionar inglês de forma contextualizada e significativa para os alunos. Durante a observação das aulas, ficou evidente para mim que há uma grande dificuldade de aquisição de cópias de atividades para as aulas, bem como a reserva de projetor e outros recursos didáticos. Essa realidade não condiz com o que é preconizado pela SEE-MG (2009) em relação aos recursos didáticos para os alunos, pois afirma que “serão disponibilizados e garantidos aos alunos [e professores] do Projeto todos os recursos didáticos, tecnológicos e equipamentos existentes na escola” (2009, p. 11). Além disso, é preciso lembrar que não existe livro de inglês para o PAV, o que, na visão do professor, poderia facilitar ou nortear suas aulas.

Outro fator que, segundo Rodrigo limita a sua atuação, diz respeito a não participação dos pais da grande maioria dos alunos na vida escolar deles.

[6] Só que quando você chama o pai ou responsável desse aluno, geralmente **numa turma de 25 alunos, três pais vêm para saber como é que tá realmente o filho**.

Para Rodrigo, se os pais soubessem mais sobre como seus filhos se comportam na escola eles poderiam ser seus aliados no ensino e ajuda-lo a reforçar questões importantes que interferem na aula. Como alguns exemplos dessas questões, o professor ressaltou a indisciplina, o fato dos alunos não trazerem ou possuírem material escolar, dispersão durante as aulas devido ao uso celular e apatia à língua.

As limitações vividas pelo docente são explicadas por uma série de “fatores contextuais” discutidas por Barcelos (2006, p. 34) e outros pesquisadores, que são: “rotina da sala, forma de aprender dos educandos, material didático” (FANG, 1996, *apud* BARCELOS, 2006, p.34), “crenças dos educadores acerca das expectativas e crenças dos educandos”. (BORG, 1998; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002 *apud* BARCELOS, 2006, p. 34), “políticas públicas educacionais, testes, recursos disponíveis, condições de trabalho (carga horária), organização da sala de aula, exigências dos pais, dos diretores, da escola e da sociedade” (BORG, 2003); “salas lotadas, aprendizes desmotivados, pressão para se conformar com professores mais experientes, proficiência limitada dos alunos” (RICHARDS; PENNINGTON, 1998). Embora esses autores não discutam turmas de PAV, o contexto de suas pesquisas, bem como o perfil dos alunos envolvidos se harmonizam com o contexto de ensino/aprendizagem no PAV.

Concernente à apatia e descaso dos alunos, Perin (2005, p.150, *apud* SCHEYERL, 2009, p. 126) discute que “apesar de reconhecerem a importância de se saber inglês, os alunos tratam o ensino de língua inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença (...)”. Ele acrescenta que o “professor trabalha com a sensação de que o aluno não crê no que aprende, demonstrando menosprezo pelo que o professor se propõe a fazer durante a aula”.

As descrições trazidas por diferentes pesquisadores dialogam com a situação de Rodrigo que é também vítima de um sistema que desmotiva professores e marginaliza os alunos. A esperança do professor em ajudar os alunos, independente da situação da escola e a carga horária imposta, mostra sua reflexividade e preocupação em beneficiar os alunos com sua prática.

4.1.1.3. Concepções de língua

No excerto a seguir, temos pela primeira vez a fala de Rodrigo sobre o que ele entende por língua:

[7] Para mim **língua representa a comunicação**. Então nós precisamos da língua para nos comunicar.

Essa foi a primeira definição dada pelo professor, evidenciando sua preocupação com o aspecto comunicativo do processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Essa concepção também está ligada às competências comunicativas que, embora não excluam totalmente a competência linguística, reconhecem sua limitação para a interação social (SILVEIRA, 1999; HYMES, 1972). Discutindo novamente o excerto 7, percebo que a concepção do professor de que língua é para se comunicar, está atrelada à concepção de “língua como uma atividade social” (CASTILHO, 1998; ALMEIDA FILHO, 1993). Em seguida, o professor acrescenta

[8] É um **conjunto de regras**. É claro que às vezes ela é importante ali junto com o aprendizado, com o ensino e tal.

Essa concepção, em um primeiro momento, parece conflitar com a ideia central mostrada no excerto 7. Contudo, Siqueira e Anjos (2012) explicam que a visão de muitos professores de inglês, em especial na escola pública, ainda se limita à “estrutura” que se materializa e se fortalece no ensino da língua voltado para a gramática. Os autores citam uma pesquisa segundo a qual,

a autora constata que, gostemos ou não, continuamos a ter professores como simples repassadores de um novo código, tendo a gramática como único recurso e foco principal em suas aulas, apoiados na crença de que saber a língua corretamente antecedendo saber usá-la e que, se aprendem assim, esse deve ser o caminho para ensinar. (BASSO, 2006, *apud* SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 132)

Considerando que as concepções de Rodrigo sobre língua restringem-se à língua como comunicação (excerto7) e língua como estrutura (excerto 8), sinto falta de evidências que me permitam associar as concepções de língua do professor a uma ideia de língua como elemento de disseminação de ideologias e perpetuação de crenças e valores ou como representação de múltiplas realidades (CERVERTTI; DAMICO; PARDALES, 2001).

4.1.1.4. Concepção sobre o processo de ensino/aprendizagem

Sobre a concepção sobre ensinar e aprender inglês, Rodrigo aposta na mediação/facilitação do processo de ensino/aprendizagem ao mesmo tempo em que professor e aluno trocam experiências e saberes.

[9] É você ter uma relação muito tranquila com seu aluno sabe? Uma relação onde ele confie e saiba que também **vai proporcionar algo para você. Você vai aprender com ele também. Então na verdade é uma troca para mim, o aprendizado.**

Neste momento, me pergunto se Rodrigo estaria concebendo a relação professor e aluno em uma perspectiva sociointeracionista (VYGOSTKY, 1998), ou, sob a dimensão relacional, que permeia todas as relações interpessoais, considerando “a dimensão das emoções, sua influência na relação educador e educando” (JORGE, 2007, p. 22).

Primeiramente, lanço a hipótese de que no excerto 9 Rodrigo esteja concebendo o ato de ensinar e aprender inglês sob a perspectiva sociointeracionista (VYGOSTKY, 1998), tendo em vista que Rodrigo, cumprindo o papel de mediador, deve proporcionar momentos de interação professor-aluno, aluno-aluno em que o conhecimento possa ser co-construído. A ideia dessa co-construção de conhecimento parece-me plausível quando Rodrigo diz “você vai aprender com ele também”. Nesse sentido, há o resgate do ideal de uma aprendizagem colaborativa. Lantolf e Thorne (2003) ressaltam que um dos mais importantes legados de Vygotsky, na teoria sociointeracionista, seria o grande impacto da aprendizagem colaborativa que precede e molda o desenvolvimento do conhecimento humano.

É importante observar que Rodrigo acredita que não deve haver hierarquia no processo de ensino/aprendizagem de inglês, distanciando-se, assim, da visão de muitos docentes que creem que “o professor é o ‘sabe tudo’ e o educando pouco ou nada sabe; o professor emite comunicados em vez de se comunicar” (SCHEYERL, 2009). Dessa forma, se Rodrigo estiver tendo em mente a perspectiva sociointeracionista, ele pode estar dando ênfase à aprendizagem colaborativa, que é uma peça chave no LC, considerando que alunos e professores são coparticipantes no processo de ensino/aprendizagem (MCLAUGLIN & DEVOOGD, 2004).

Uma outra hipótese que pode guiar o entendimento do excerto 9 é a ideia de que Rodrigo está ciente de que as relações interpessoais (aspecto inerente à dimensão relacional) são fatores relevantes ao se ensinar para os alunos do PAV. Isso significa que ele tem conhecimento do papel importante da troca de experiências, perpassadas por emoções e sentimentos, entre ele e seus alunos que “extrapolam a dimensão do conhecimento” (CARVALHO 1999, *apud* JORGE, 2007, p. 23). Acredito que essa hipótese pode ser a mais forte para entender a concepção de ensino/aprendizagem de Rodrigo, especialmente quando ele se refere a ter “uma relação tranquila com o aluno”.

4.1.1.5. Concepções sobre a avaliação da aprendizagem na aula de língua inglesa

Ao ser perguntado sobre a melhor forma de avaliação da aprendizagem de inglês, o professor afirma

[10] Às vezes precisa de teste, mas às vezes, o importante também é a questão do dia-a-dia ali né, porque a aprendizagem... ela se faz no passo do aluno, ele aprende um pouco de cada vez, né?

Observando esse excerto, presumo que Rodrigo ainda recorre a mecanismos usados comumente para a avaliação da aprendizagem de inglês através de “testes” (não detalhados pelo professor). Brown (1995, p. 108) afirma que “a avaliação é, ou deveria ser, um passo natural na elaboração de um programa curricular”. Segundo o autor, o tipo de avaliação deve refletir, primeiramente, as decisões a serem tomadas em um programa – por exemplo, deve-se estabelecer se a avaliação tem fim de diagnóstico, nivelamento, proficiência ou desempenho – e funciona como o elo que “inclui, conecta e dá significado a todos os outros elementos” (Brown, 1995, p.217). Ao afirmar que a aprendizagem “se faz no passo do aluno” e que “ele aprende um pouco de cada vez”, o professor faz referência à avaliação processual.

A fala de Rodrigo no excerto 10, quando ele usa a expressão “passo do aluno”, parece dialogar com as palavras de Perrenoud (1999, p. 15), segundo o qual, “a avaliação formativa deve, pois, forjar seus próprios instrumentos”, o que inclui levar em conta “os processos intelectuais do aluno”.

Avaliar os alunos do PAV na aula de língua inglesa significa tentar detectar, por um lado, os avanços e, por outro, as lacunas a serem preenchidas com diferentes recursos de ensino e aprendizagem, refletidos nos instrumentos de avaliação. Afinal, ensinar línguas é um processo que “marcha junto com desenvolvimento do pensamento pedagógico”, o que implica em “refletir em como outras formas de avaliação, além das provas, passam a fazer parte do dia-a-dia do ensino de LE” (NEVES, 2004, p. 4).

4.1.1.6. Concepções do professor sobre o objetivo da aula de inglês no PAV

Ao ser perguntado sobre objetivo da aula inglês para a turma, o professor alega que

[11] (...) o principal objetivo ali, é realmente **levar os alunos a terem interesse por essa língua né? Assim na aula você vai orientando os alunos na verdade** até na escola como um todo, não só no processo de aceleração também né? É, os **meninos precisam muito de estímulos.**

Primeiramente, ao explicitar que o objetivo da aula deve ser despertar o interesse dos alunos pela língua, Rodrigo, talvez implicitamente, vai na mesma direção do Guia de Orientação Curricular do PAV (SEE-MG, 2009, p. 7), que recomenda como principal objetivo do ensino de inglês fazer com que o aluno reconheça “a importância da língua inglesa” em sua vida.

Vale a pena lembrar que o referido Guia também resgata os princípios do CBC, que sugere o “reconhecimento da importância da língua inglesa para o desenvolvimento sociocultural-cognitivo do aluno (CBC, 2008, p. 52), bem como propiciar aos alunos meios de interagir com a sociedade”.

Retomando a fala do professor, ele vê a aula de língua inglesa como um importante “trampolim” para ajudar os alunos a se interessarem por diversas questões que perpassam sua condição discente “na escola como um todo”. Dessa forma, me parece que Rodrigo deseja que a aula de língua inglesa seja capaz de auxiliar na “orientação” dos alunos para além do processo de “aceleração”.

Considerando a hipótese da dimensão relacional mencionada durante a discussão do excerto 9, posso inferir que a aula de inglês a que Rodrigo se refere é uma aula que não se prenda à ideia de transmitir conteúdos, competências e habilidades visando “acelerar” o aluno no seu processo de aprendizagem, mas antes, uma aula que dialogue com a realidade do aluno dentro e (idealmente) fora da escola. Essa perspectiva harmoniza-se com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, os quais, dentre outras coisas, ressaltam que a língua estrangeira é uma “possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão (...) de maneira que ele possa agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15). Moita Lopes (1996, p. 182) nos lembra que “ensinar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos”. Acredito que Rodrigo esteja pensando na construção das identidades sociais dos alunos dentro escola quando ele usa a expressão “orientando os alunos na verdade até na escola”.

No excerto seguinte, Rodrigo menciona uma aula em que os alunos puderam perceber a presença do vocabulário da língua inglesa no seu dia-a-dia.

[12] Porque, na verdade, eles estão rodeados de coisas né? Eles estão em um **“mundo de inglês”** (...) **nós tivemos uma aula**, algumas aulas atrás, **algumas semanas atrás**, uma **aula sobre palavras inglesas usadas no Brasil**. Então **eles ficaram assim de queixo caído**, porque **eles perceberam que tem** muitas palavras que eles usam no cotidiano deles.

Ocorreu-me, nesse momento, a hipótese de que Rodrigo possa ter mencionado essa aula para ilustrar a forma como a aula de inglês no PAV tem o objetivo de orientar a aprendizagem dos alunos no sentido de fazer com que eles reconheçam que a língua está presente no cotidiano deles ou a forma como eles estão imersos em um “mundo de inglês”.

A seguir, o professor enfatiza a exploração do vocabulário prévio da língua inglesa em que os alunos, segundo ele, não só aprendem coisas novas, mas também consolidam o que já sabem.

[13] Aí ... **É na aula de inglês que eles param para pensar nas palavras que eles conhecem tipo aquela palavra cheeseburger** . Eles dizem : ah, tal, eu já vi isso, eu sei e tal”, mas na verdade **eles nunca param para pensar que aquilo era uma palavra inglesa, para eles tudo é normal**. Hot dog pra eles é um hot dog, é um hot dog, né? Então assim, eu acho que eles estão cercados de (?) pelo mundo aí (...) principalmente da língua inglesa. (...) **Então a gente tem que explorar de alguma forma com eles também**.

O excerto 13 traz ainda outro ponto relevante para discutirmos. Ao afirmar que os alunos “nunca param para pensar que aquilo era uma palavra inglesa”, Rodrigo parece estar denunciando que os alunos do PAV, embora tenham um conhecimento prévio, em termos de vocabulário, ainda têm dificuldade em reconhecer que algumas palavras pertencem à língua inglesa, adquirindo essa consciência apenas na aula de inglês. Contudo, pergunto-me se ao dizer que, em se tratando da origem das palavras, para os alunos do PAV, “tudo é normal”, Rodrigo está se referindo a uma espécie de “aportuguesamento” de algumas palavras ou se ele está se referindo à indiferença dos alunos que não se importam se determinadas palavras que os rodeiam são da língua inglesa ou não.

Em outro momento, o professor salienta que para se atingir outro objetivo da aula, ou seja, estimular o interesse dos alunos, o professor é a figura central.

[14] Então eu acho que **cabe a nós como professores estimular esses alunos** a essa língua, sabe?

As palavras de Rodrigo no excerto 14 mostram como ele chama para si e, conseqüentemente, para todo os professores, a tarefa de estimular os alunos de forma a ter interesse pela língua. Uma problematização que pode ser feita a partir da leitura do excerto 14 é se Rodrigo faz essa afirmação com base na ideia comum entre muitos professores e aceita por muitos alunos, de que o professor é a única agência (MONTE-MÓR, 2012) legitimada dotada do conhecimento que o aluno precisa adquirir.

4.1.1.7. Concepção de estratégias e abordagem para o ensino/aprendizagem de inglês no PAV

Transcrevo abaixo uma pergunta, seguida da resposta do professor, dando continuidade à entrevista.

[15] Gasperim: Qual seria a melhor forma para ensinar nessa turma?

[16] Rodrigo: **Tem que ser diferenciada**. Sem dúvida.

O professor reconhece que os alunos do PAV, enquanto alunos de uma turma de aceleração, precisam de estratégias diferentes e uma abordagem que leve em conta as especificidades dos alunos.

Os procedimentos metodológicos recomendados pela SEE-MG para o PAV ressaltam a condensação de conteúdos básicos de cada disciplina, a interdisciplinaridade, adoção de temas transversais e acima de tudo a flexibilidade no ensino e avaliação da aprendizagem. Considerando que não há material didático para o ensino de língua inglesa no PAV, o Guia de Orientação Curricular do Programa oportunizou a elaboração de um caderno de orientações para professores de língua inglesa, intitulado *Conversando com o Professor* (RODRIGUES-JÚNIOR, 2009). Esse caderno tem como objetivo orientar os docentes de língua inglesa com relação à redução e adaptação de conteúdos da língua no ensino/aprendizagem em sala de aula.

No que tange à metodologia a ser utilizada pelos professores nas salas de aula do Projeto, a SEE-MG (2009, p. 8) afirma que ela “fundamenta-se nas teorias que privilegiam o aluno como sujeito de sua aprendizagem, numa relação dialógica e dinâmica”.

Nesta perspectiva, o professor é mediador entre o aluno e o conhecimento, competindo-lhe ensinar o aluno a pensar e aprender por si mesmo, estimulando-o a questionar, duvidar e perguntar sempre, incentivando-o a se expressar oralmente e por escrito. O “erro”, as “ideias equivocadas” devem ser interpretados como construtivos para serem transformados em conhecimento através de aproximações sucessivas. (SEE-MG, 2009, p. 9)

Considerando que o Guia de Orientação Curricular do PAV sugere uma avaliação diferenciada para os alunos considerando seu desenvolvimento gradual de competências e habilidades, o professor tem em suas mãos um grande desafio, conforme nos lembra Neves (2004, p. 4)

Dizendo de outro modo, presos na representação tradicional de avaliação com o apelo modernizador técnico, esquecemo-nos de ensinar e passamos, muitas vezes, a investir a nossa energia e criatividade na elaboração de provas.

Tentando entender melhor o que Rodrigo quer dizer com a expressão “tem que ser diferenciada”, ao se referir sobre a forma de ensinar inglês para o PAV, durante a entrevista, pergunto a ele:

[17]Gasperim: Seria uma abordagem comunicativa?

[18]Rodrigo: É mais **comunicativa** mesmo né, e ouvindo o aluno sabe? Eles **gostam muito de expor a sua situação**, expor a sua vida. É preciso ter um tempo para **ouvi- los** também.

No momento em que o professor menciona que a aula deve ser “comunicativa” e que nela se deve “ouvir os alunos”, o professor parece associar a abordagem comunicativa com a estratégia de ensino/aprendizagem pautada no “ato de ouvir” o aluno que precisa “expor a sua vida”. Reflito, nesse momento, sobre até que ponto o professor entende os pressupostos da abordagem comunicativa e se ele acha que é importante aprender a língua-alvo utilizando a própria língua, integrando a comunicação oral e escrita e usando materiais autênticos (CANALES; SWAN, 1980; NUNAN, 1990) para cumprir tarefas concretas do mundo real.

Acrescento a essa discussão, o contraste entre o excerto 18 e o excerto 13. Embora Rodrigo acredite que esteja seguindo a abordagem comunicativa, os alunos, conforme mostrado anteriormente no excerto 13, “param para pensar” sobre o vocabulário da língua, mas não a produzem de forma contextualizada e visando a realização de tarefas comunicativas. Logo, não há

o sentido, o significado e a interação entre sujeitos na língua-alvo, tendo como principal objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa, em que as quatro dimensões comunicativas devem ser trabalhadas pelo professor na sala de aula de línguas, e, conseqüentemente, serem utilizadas pelo aprendiz. (ANGELINO, 2008, p. 36)

Almeida Filho (2008), ao falar sobre o papel do professor na abordagem comunicativa, destaca que o professor precisa, dentre outras responsabilidades, dar atenção às variáveis afetivas, tais como ansiedade, inibições e empatia com os povos e a cultura da língua-alvo. “Dar atenção”, nesse sentido, pode estar relacionado a ouvir os alunos e permitir-lhes “expor sua situação, expor a sua vida”.

Ao falar novamente sobre a questão da “troca”, o professor enfatiza o papel colaborativo que a aprendizagem de inglês passa a ter na abordagem comunicativa que ressalta o aluno como centro desse processo de aprendizagem, ao passo que suas experiências e sentimentos são legitimados na sala de aula. (CANALES & SWAIN, 1980; HYMES, 1972).

Durante a observação das aulas do professor, eu pude perceber que o professor se vale do diálogo com os alunos a partir de suas experiências e sentimentos para se estabelecer um vínculo afetivo que o permita lecionar mesmo quando os alunos não estão totalmente predispostos. Contudo, percebi, durante as aulas, que os materiais e a abordagem utilizados pelo professor distanciam-se da concepção de “comunicativo” legitimada por Nunan (1991 *apud* BROWN & YULE, 1994, p. 34), que assinala importantes princípios, tais como

ênfase no aprender a comunicar-se através da interação na língua-alvo; introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem; provisão de oportunidades para os alunos, não somente na língua, mas também no processo de sua aprendizagem.

Larsen-Freeman (2004, *apud* ANGELINO, 2008, p. 20) postula que “uma das principais características do ensino comunicativo é o uso de material autêntico em sala de aula” e aprendizagem da língua para utilização em contexto real. Logo, observou-se que a concepção de “comunicativo” refere-se simplesmente ao ato de “ouvir” os alunos. O professor também acredita que uma das estratégias para se ter uma “aula comunicativa se relaciona com a escolha de alguns temas de interesse dos alunos conforme verificamos no seguinte excerto:

[19] Eu tento buscar **aquilo que de certa forma chama a atenção deles** né? Então eles têm muita curiosidade, por exemplo, pelo aspecto da sexualidade. **A sexualidade deles é muito aflorada** então assim é um meio de trazer uma coisa nova né? **Eu acho também um tema importante a ser abordado é a questão das drogas**, sabe? Querendo ou não eles conhecem um pouco desse mundo.

De acordo com Louro (1997, p. 65), “o professor deve ter um olhar mais aberto” de forma a lidar na sala de aula com “as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, raça...”. A referida autora salienta que essas discussões nas aulas de línguas estão pautadas na relação de poder “às quais estamos enredados e que, portanto, nos dizem respeito (LOURO, 1997, p. 66)”.

O professor mostra-se com um olhar “aberto” para essas questões, embora suas escolhas em termos de materiais, discussões em sala, conforme observadas por mim, durante a coleta de dados, não abordaram os referidos temas. O professor vê na questão da “troca” de saberes e experiências uma estratégia importante para o ensino/aprendizagem de inglês.

[20] Como falei no princípio, seria uma **questão de uma troca** mesmo, né?

Essa ênfase dada pelo professor à palavra “troca” assemelha-se à crítica de Freire (1983, p. 66) ao modelo de “educação bancária” que vê os alunos como simples receptores de um conhecimento depositado pelo professor e aponta para o aspecto colaborativo no ensino/aprendizagem de inglês no PAV.

Presume-se que o professor, ao levar em conta as especificidades dos alunos, parece tentar valorizar as práticas de letramento dos alunos ao invés de rotulá-los. Contudo, a abordagem comunicativa supostamente utilizada pelo professor pode ser complementada por uma perspectiva crítica que articula a identidade dos alunos (no momento em que eles são “ouvidos”); suas práticas de letramento e desconstrução das ideologias presentes nos textos através de uma “troca” de opiniões, questionamentos e posicionamentos.

4.1.1.8. Visão do professor sobre quem é o aluno do PAV

Chegando à conclusão da primeira entrevista, pergunto a Rodrigo:

[21] Gasperim: e você vê alguma diferença entre os alunos do PAV e os outros alunos?

[22] Rodrigo: Então, grande parte destes alunos foram deixados (...) **praticamente deixados pela família**, lá é a base. Então **a família os deixa na escola, e isso simplesmente é um momento, digamos assim (...) de alívio para a família.**

Percebo, no excerto 22, que diferente de muitos docentes que, ao falarem de seus alunos, os atribuem características tais como “bons”, “ruins”, “participativos”, Rodrigo associa a diferença dos alunos do PAV à organização familiar deles evidenciando sua visão de que esses alunos estão intimamente ligados e condicionados ao seu contexto familiar. Na opinião do professor, esse contexto familiar não contribui para que os alunos usufruam da escola da forma devida, visto que a família é a “base”. Ao fazer menção da palavra “alívio”, penso em um quadro muito negativo acerca da relação daqueles alunos com seus familiares, sinalizando um vínculo “frágil” ou inexistente entre os alunos e sua família. A seguir, o professor explica de que forma ele “vê” os alunos do PAV como sendo diferentes dos outros alunos.

[23] Também **tem a questão do foco de atenção**, né? Então, a turma de aceleração, o foco de atenção dela é muito, muito... Como é que eu posso dizer... muito dispersa. **Eles dispersam com muita facilidade** sabe? Então eles não têm aquela atenção que os alunos geralmente têm. **Eles não prestam a mesma atenção que meninos dos regulares**, tipo, dez, quinze minutos. Os da aceleração, você tem 5 minutos da atenção deles. Então **você tem que sempre propor algo novo** para eles estarem observando você e prestando atenção naquilo que você está falando.

Conforme mostra o excerto acima, o professor considera que, além da exclusão familiar, a principal diferenciação dos alunos do PAV se dá na questão do “foco de atenção dispersa”. Para o professor, o aluno não consegue manter-se concentrado nas aulas da mesma forma que os alunos das turmas regulares. A atenção dos alunos é “dispersa”, evidenciando que o aprendizado do inglês parece não ser atrativo no contexto da sala de aula. Considerando que é preciso sempre “propor algo novo” para esses alunos, eles desafiam o planejamento do professor no que se refere à implementação de atividades diferenciadas.

Embora haja poucas pesquisas acerca do perfil de alunos de turmas de projetos¹¹ como o PAV, os pesquisadores (RODRIGUES-JUNIOR, 2009, SANT’ANNA, 2009) concordam que geralmente eles são alunos de baixa-renda, de famílias com mais de 4 membros. É comum que tenham pais separados, morem de aluguel, geralmente em regiões da periferia. Em sua

¹¹ Através do questionário aplicado para conhecer melhor os alunos, eu percebi esse perfil. Falaremos mais sobre a identidade dos alunos posteriormente durante a análise dos dados obtidos através do grupo focal.

maioria são meninos, pretos e pardos. Eles têm histórico de repetência escolar na mesma série e envolvimento em diversas infrações dentro da escola e, não raro, fora dela.

Paiva (et al, 2011, p. 12) apresentam a conclusão de um professor sobre a visão que a maioria dos professores têm sobre as turmas de PAV

Não considero que a distorção idade/série possa provocar exclusão e/ou marginalização dos alunos. Pelo contrário, o PAV sim provoca exclusão e/ou marginalização, haja vista, como muitos professores chamam as turmas do PAV- Pavoroso!

O trecho anterior denuncia uma visão preocupante que os docentes têm acerca dos alunos do PAV, no sentido de considerá-los protagonistas em um processo de marginalização e exclusão do próprio professor diante dos constantes atos de apatia, indisciplina e, não raro, agressões verbais e físicas cometidas contra docentes, conforme mostrado na pesquisa realizada por Sant'Anna (2009). Contudo, a expectativa da SEE-MG no Guia de Orientação Curricular do PAV era que os professores tivessem uma “identificação com a clientela” (2009, p. 15) e que acolhessem o aluno como “um ser pensante” (*ibid*, p. 51). Segundo Rodrigues- Júnior (2009, p. 46),

no caso do PAV, nossos alunos trazem para a sala de aula um conhecimento de mundo amplo, *o qual deve ser levado em consideração*, dada a dificuldade de aprendizagem que os acompanha, por motivos os mais diversos e complexos. Estigmatizados, ou rotulados, pelo fracasso escolar, esses alunos precisam, na grande maioria, recuperar a autoestima em relação ao processo de aprendizagem.

Essa tarefa, contudo, é bem árdua e desafiadora considerando que, conforme afirmado pelo professor, o aluno do PAV é um aluno “deixado pela família”.

4.1.1.9. Os dados e o LC: síntese e reflexão sobre as concepções de ensino e aprendizagem do professor

Apresento a seguir uma síntese das concepções evidenciadas pelo professor, aproveitando o ensejo para mostrar a forma como essas concepções podem aproximar-se ou divergir da teoria do LC.

Primeiramente, destaco dentre as concepções de ensino e aprendizagem do professor Rodrigo, a concepção de “língua” como “meio de comunicação” ou “conjunto de estruturas”. Essa concepção diverge dos pressupostos teóricos do LC que concebem a língua como um meio pelo qual as desigualdades sociais estão expostas e através dela, a realidade é ideologicamente construída e pode através dela mesma, ser desconstruída (MORGAN, 1997).

Além disso, sob a luz do LC, a língua integra a relação entre poder e conhecimento, ao passo que ela não é neutra (FOUCALT, 1980; CERVETTI; DAMICO; PARDALES, 2001) e não pode ser reduzida a simples estruturas ou ao ato de comunicar, como se a comunicação humana não fosse perpassada pelas questões de poder.

Em segundo lugar, relacionando a concepção ensino/aprendizagem aos objetivos da aula de inglês no PAV, enfatizo a hipótese da “dimensão relacional” no caso de Rodrigo. Considerando que a profissão de professor é uma “profissão relacional” (PERRENOUD, 1993; JORGE, 2007, p. 22) na qual “trabalhamos com nossas emoções, nossa cultura, nossos gostos e desgostos, nossos preconceitos, nossas angústias e desejos, nossos fantasmas de *poder*” (grifo meu), temos o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira como um espaço para que professores e alunos deem voz às suas emoções valendo-se da língua-alvo como forma de discutir as diversas formas de poder que oprimem educadores e educandos (FREIRE, 1996). Logo, o processo de ensino e aprendizagem de inglês pode ser relacional, colaborativo, abordando as questões de poder e suas interfaces com a justiça social, as desigualdades sociais e econômicas, bem como a concepção de aprender para se emancipar e transformar a realidade em que vivemos. (FREIRE, 1996; MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004; HAWKINS & NORTON, 2009).

Conceber o ensino e aprendizagem de inglês como momento propício para a discussão de questões de poder e desigualdades (evidentes até mesmo na ideia de se organizar turmas de PAV) pode ser um dos objetivos da aula de inglês para o PAV no sentido de que os alunos podem aprender como a língua inglesa que os rodeia é um ícone da globalização, das transformações sociais e tecnológicas e da resistência ideológica (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; MATTOS, 2011). Sendo assim, o letramento crítico não apenas permite um combate às ideologias hegemônicas, mas também uma redefinição de si mesmo e a transformação das estruturas sócio-opressivas (MORRELL, 2008, p. 3).

Em terceiro lugar, considerando que, segundo Rodrigo, a estratégia e abordagem para se ensinar inglês no PAV deve ser centrada na “troca” e na abordagem “diferenciada”, relaciono esses termos ao LC da seguinte forma. A estratégia da troca está respaldada no LC que vê alunos e professores como coaprendizes através de suas experiências, saberes e diferentes visões de mundo (LARSON; MARSH, 2005; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Com relação à abordagem diferenciada a qual o professor relacionou a “ouvir os alunos” e permitir-lhes “expor sua situação”, entendemos que o LC pode ser trabalhado nas

brechas das aulas (DUBOC, 2012) de forma que os alunos possam explorar suas próprias experiências como sujeitos sociais. Ampliando essa ideia, o LC pode ser associado à abordagem comunicativa no sentido de que os alunos podem integrar as quatro habilidades e ao mesmo tempo se engajar em atividades que lhes permitam questionar realidades e se posicionar (MATTOS & VALÉRIO, 2010).

Em quarto lugar, concernente à avaliação a qual Rodrigo atribui um caráter processual, podemos relacioná-la com o LC pensando na importância de avaliar os alunos com base em sua participação e produção de diferentes textos orais ou escritos através dos quais eles possam se posicionar como leitores críticos. (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004). Enfocando a avaliação, Zeichner (1993) salienta que professores reflexivos ajudam os seus alunos a terem crítica e reflexão, o que pode ser evidenciado através de análises e avaliações, conduzindo para a autonomia, a autoavaliação e o autoconhecimento.

Finalmente, opondo-se à concepção de que o aluno do PAV é apenas um aluno “deixado pela família”, O LC nos convida a reposicionar esses alunos, enxergando-os para além dos múltiplos déficits e estereótipos de fracasso associado à sua repetência escolar e contexto familiar. Isso significa entender que esses alunos considerados “defasados” são os mesmos que participam de diversas práticas de letramento e experiências que a própria escola não discute ou legitima. “Independente dos rótulos recebidos por esses alunos, através do LC eles têm a oportunidade de reconhecer como eles querem existir no mundo e como eles querem ter acesso aos textos e organizações” (MORRELL, 2008, p. 208).

4.1.2. Análise e discussão da entrevista 2: visão sobre LC - o conceito do professor sobre o que é LC ou ensinar inglês criticamente para os alunos do PAV

Nesta seção apresento a análise e discussão da segunda entrevista realizada com o professor Rodrigo. A partir dessa entrevista, obtive a categoria “Visão sobre LC” conforme mencionei na seção 4.1. Essa categoria está subdividida nas seguintes subcategorias: “O professor e sua experiência com os textos na graduação” e “Definição do professor sobre LC e sua relevância nas aulas de inglês para o PAV”. A escolha por se falar primeiro (e brevemente) sobre a experiência de Rodrigo com os textos na graduação é relevante para se entender até que ponto a formação acadêmica de Rodrigo contemplou ou não o letramento crítico e a forma como isso influenciou sua definição do que é LC.

4.1.2.1. O professor e sua experiência com os textos na graduação

Remontando sua experiência de aprendizagem na graduação, Rodrigo nos apresenta uma pequena descrição sobre a forma como os textos eram trabalhados.

[24] Você tinha um texto **ali nu e cru** então você analisava aquele texto daquela forma, então o **professor também não te orientava que atrás daquele texto**, tinha, movia outro objetivo né? **Que existia outro objetivo pra aquele texto.**

Ao utilizar os termos “nu” e “cru”, Rodrigo está se referindo a uma leitura literal dos textos que lhe eram apresentados. Embora ele reconheça que por detrás dos textos exista “outro objetivo”, deduzo pela descrição feita por Rodrigo, que ele não teve contato com letramento crítico durante a graduação. A referida forma de leitura, ou seja, ler o texto “nu” e “cru”, caracteriza-se como uma leitura tradicional que se opõe à leitura crítica e ao letramento crítico. A leitura tradicional considera os textos (e mesmo os professores) como sendo fontes inquestionáveis de informação e como sendo a única fonte de obtenção dela (MACLAREN, 1993). Logo, o texto passa a dar ênfase ao conteúdo, ao passo que as questões críticas (classe social, desigualdade, gênero, sexualidade, raça, dentre outros) não são exploradas. Dessa forma, pela leitura tradicional, entende-se a realidade e o conhecimento como algo universal e imutável (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Com relação à estratégia utilizada, a leitura tradicional ancorava-se na decodificação. Sendo assim, os excertos 25 e 26 confirmam que a forma como o professor foi ensinado a lidar com textos era baseada na leitura tradicional.

[25] Gasperim: Era simplesmente assim? O professor te perguntava: “**você traduziu?**”, “**decodificou?**”, “**você traduziu em português?**”

[26] Rodrigo: **Exatamente. Apenas isso.**

A leitura crítica, por sua vez, desafia o leitor a perceber as intenções do autor, compreender e analisar o tema e contexto do texto, as características linguísticas do texto, contrastar fato e opinião, bem como formular hipóteses. No tocante à linguagem, a leitura crítica a concebe da mesma forma como a realidade é entendida, ou seja, a linguagem e a realidade como algo fixo. A principal estratégia utilizada nesse tipo de leitura é a interpretação.

Diferente da leitura tradicional e crítica, o letramento crítico redefine o conceito de texto a partir do entendimento de que eles não são neutros e trazem diversas ideologias e confrontos culturais (NORTON, 2007). O LC também levam em conta o contexto de produção do texto e

a ideia de autoria. Contudo, o LC enfatiza que os textos são utilizados como meios de manipular informações e trazer diferentes representações da realidade que precisam ser vistas com múltiplos olhares. Além da intenção ou legitimação do texto, o LC visa saber como as questões de poder trazem implicações para o processo de leitura (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). Para o desenvolvimento da reflexividade (identificar pressupostos/implicações) a estratégia utilizada no LC é o questionamento.

A seguir o professor menciona que alguns professores, ao seu ver, tentaram trabalhar com os textos de forma diferenciada. Contudo, uma reflexão interessante que o professor faz durante a entrevista é que os professores que estão chegando no mercado de trabalho hoje precisam ter uma formação que lhes permita trabalhar os textos de forma diferenciada.

[27] Alguns professores conseguiram mostrar, fazer alguma coisa diferente antes de apresentar o texto, a imagem... Eu acho que, até **precisamos pensar, nessa questão, né? Como estão sendo formados os professores**, que estão chegando no mercado agora.

As palavras de Rodrigo me remetem à formação reflexiva de professores que têm sido alvo de muitos estudiosos (KINCHELOE, 1997; MCLAREN, 1993; CELANI, 2003, MOITA LOPES, 1996; ZEICHNER, 1993) que defendem que o professor precisa receber uma formação crítica que lhe permita exercer uma prática reflexiva de verdade que leve em consideração diversos fatores sobre a prática docente e o aluno (o que inclui uma forma diferenciada de lidar com os textos ou trabalhá-los criticamente). Zeichner (1993) critica a forma como temos hoje um ciclo vicioso na formação de professores, o qual apenas reforça a ideia de que os professores devem reproduzir metodologias existentes sem entender seu próprio contexto de atuação e sem repensar os princípios que norteiam sua prática, agindo de forma individualista. De acordo com Zeichner (1993, p. 55) “se queremos um verdadeiro desenvolvimento dos professores (...) temos de rejeitar esta abordagem individualista e ajudar os professores a influenciarem coletivamente as condições do seu trabalho”. Zeichner (1993) também defende que o professor deve ser capaz de aliar a teoria recebida na universidade com a realidade da escola na qual ele está inserido. Logo, os professores que receberam uma formação crítica devem ser capazes de reproduzir essa habilidade no espaço escolar. E, se tratando daqueles que não receberam aquela formação reflexiva, eles têm hoje a oportunidade de serem educadores críticos ao se posicionarem diante das injustiças sociais e mudanças constantes que eles mesmos presenciam no cenário nacional e mundial (CELANI, 2003; ZEICHNER, 1993; ANSTEY & BULL, 2006).

4.1.2.2. Definição do professor sobre LC e sua relevância nas aulas de inglês para o PAV

Atingindo um dos pontos altos da entrevista, pergunto diretamente

[28] Gasperim: como você entende o que é letramento crítico?

[29] Rodrigo: **o letramento crítico consiste, na verdade, em você ver através das imagens** que por exemplo se apresentam num texto, né? É você também ver as **entrelinhas** do texto né? E, esse texto pode ser também, às vezes **tendencioso**, então, a percepção dessa tendência. De qual o caminho você vai seguir, ou **o que ele quer te mostrar** .

A partir do excerto acima, entendo que o que Rodrigo define como “LC” é uma relação entre leitura através das imagens, leitura de entrelinhas e entender o texto como sendo tendencioso e querendo “te mostrar” algo.

Primeiramente, focando a questão de se ver “através das imagens” por si só não se harmoniza com a definição de letramento crítico, uma vez que a ideia de “ver através da imagem” pode ser uma mera estratégia de decodificação do texto utilizando um elemento não-verbal tendo como objetivo “desenvolver uma compreensão do conteúdo e/ou estabelecer o valor de verdade do texto” tal como prescreve a leitura tradicional (LOPES; ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2006, p. 6).

De acordo com o letramento crítico, as imagens, consideradas como texto, também emergem de diversos contextos sociais e históricos, o que as tornam, assim como textos escritos, espaços para a propagação de ideologias e representação do poder de algumas classes e culturas sobre outras. Logo, o trabalho com imagens requer um letramento visual crítico ou “Critical Visual Literacy” (NEWFIELD, 2011) como o que pode ser feito a partir da desconstrução das imagens trazidas nos livros de histórias infantis, da visão de sucesso e felicidade trazida nos anúncios e propagandas contidas capas de revistas, de jornais e TV que certamente moldam as identidades dos aprendizes através do caráter performativo da linguagem presente nessas imagens que ditam “o que ser ou ter”. De acordo com Butler (1999 *apud* DIAS, 2013, p. 34), “as identidades são produzidas através do caráter performativo da linguagem. O poder da realização do ato de fala que produz identidades, se faz através de sua incessante repetição”.

Em relação às “entrelinhas”, de acordo com Wallace (1992), elas constituem um importante recurso para uma leitura crítica, visto que elas carregam o conteúdo ideológico social, histórico e cultural não reconhecido explicitamente nos textos. Contudo, sem que haja

o questionamento dessas representações e implicações ideológicas, sociais e culturais, não há letramento crítico (CERVETTI; PARDALES. DAMICO, 2001).

Ao considerar o texto como sendo “às vezes tendencioso”, preocupa-me o fato de que Rodrigo acredite que nem todos os textos são tendenciosos. Isso difere da concepção de texto proposta por Norton (2007, p. 6) que afirma que (todos) os textos são sempre espaços de “luta, negociação e mudança”. Logo, os textos, segundo o LC, nunca são neutros, afinal eles são construídos em “nome de alguém”, “para o benefício de alguém”. (LOPES; ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2006, p. 6). Sendo assim, as tendências sob a luz do LC, são representações que precisam ser desconstruídas e reconstruídas através de diferentes perspectivas. Cabe aqui ressaltar que, de acordo com a leitura tradicional, bastava saber se o texto era tendencioso ou neutro sem discutir as implicações disso.

Ao considerar que o LC também se refere ao que o texto “quer te mostrar”, me parece que Rodrigo atribui ao texto o poder e legitimidade de informação que a leitura tradicional dava aos textos. De acordo com a leitura tradicional, um dos objetivos da leitura era descobrir o que o autor queria dizer (ou mostrar). Nessa perspectiva o leitor não tem seu conhecimento de mundo, suas experiências, sentimentos e identidade(s) levados em consideração. Em uma direção oposta, o LC “vê os leitores como participantes ativos no processo de leitura e convida-os a ir além de aceitar passivamente a mensagem dos textos visando questionar, examinar ou resistir às relações de poder que existem entre leitores e autores” (FREIRE, 1970, p. 72).

Na sequência, pergunto se Rodrigo sempre se preocupava em incorporar o LC em sua prática.

[30] Gasperim: você já pensava muito nisso nas suas aulas, na hora de ensinar ou elaborar atividades?

[31] Rodrigo: é, na verdade, a gente sempre tem que pensar nisso, né? Então, **mostrar** para o aluno **aquilo que tá além do texto**. Então isso é uma... Digamos assim que é uma coisa que **todo professor procura fazer hoje em dia** né? Eles tentam **mostrar** o texto, mas **mostrar** o que **tá... dentro** das entrelinhas lá do texto. E é isso que sem dúvida pro aluno é fundamental.

Novamente, assim como no excerto 28, verifico a ocorrência (dessa vez triplicada) da palavra “mostrar” indicando um processo unidirecional na compreensão dos textos. Se, no excerto 28, o ato de “mostrar” emerge do texto como sendo a fonte da informação que chega até o aluno, agora, no excerto 30, temos o professor como um “mostrador” daquilo que seria fundamental para o aluno aprender. Essa representação do professor como mostrador, consoante a

perspectiva da leitura tradicional, retoma a ideia de que o professor é a fonte incontestável de informação.

Outra questão importante, que chama minha atenção no excerto 30 é a generalização, presente na crença do professor, de que todos os professores procuram mostrar aquilo que está além do texto. Várias pesquisas (MOITA LOPES, 1992; BASSO, 2006, COX, ASSIS-PETERSON, 2007) mostram que, infelizmente, mesmo o ato de mostrar aquilo que está além do texto, não se trata de uma atividade conduzida facilmente por muitos docentes na aula de língua inglesa. Cox e Assis-Peterson (2007) realizaram várias pesquisas sobre o ensino de inglês na escola pública e constataram que muitos professores de inglês nem sequer têm conhecimento pleno da língua. Uma das expressões utilizadas por um dos entrevistados por Dias (2006 *apud* COX & ASSIS-PETERSON, 2007, p. 10) referindo-se às aulas de inglês na escola pública foi “assim meio para tapear”. Moita Lopes (1992) por sua vez verificou que muitas aulas de inglês na escola pública, ainda estão restritas à mera repetição de estruturas gramaticais. Retomando o excerto 31, embora Rodrigo mencione que o professor deva “mostrar” o que está além do texto, ele repete (assim como no excerto 28) a necessidade de se saber o que está nas entrelinhas. Em outro momento, exemplificando como ele estaria selecionando e usando os textos criticamente, Rodrigo exemplifica

[32] Inclusive no último teste que nós fizemos aí, você vê que tem uma imagem, uma **imagem que representa além da própria imagem**, então o aluno precisa perceber isso. É muito importante pra ele.

Rodrigo, nesse excerto, se refere a uma questão de sua prova em que os alunos têm que traduzir a palavra que surge através do movimento corporal de vários dançarinos. Logo, o professor acredita que o fato da palavra ter sido apresentada fora do contexto comum de escrita em texto tradicional, tem-se uma perspectiva crítica pelo fato da imagem representar algo “além da própria imagem” (imagem da palavra a partir da imagem do corpo). O excerto 32 também apresenta um forte indício de que Rodrigo vê o texto como imagem.

De qualquer forma, observando a imagem e a forma como ela é trabalhada no sentido de apenas traduzi-la, Rodrigo acredita que a interação e o sentido só ocorrem dentro do texto e não na relação autor-leitor. Edelsky (1993) discute que o relacionamento entre aluno e texto surge quando professores reposicionam seus alunos como pesquisadores da língua.

Como exemplo de formas de se trabalhar com o LC, *Literacy Gains* (2009) propõe: identificar e avaliar suas próprias reações e relacionamento com o texto, analisar como os textos foram construídos e como eles influenciam o público-alvo; avaliar a validade e

confiabilidade do texto e suas premissas; considerar as implicações sociais dessas premissas e adotar uma posição sobre que tipo de educação democrática e sociedade justa que queremos (SHOR, 1999).

Ao ser perguntado sobre como o LC poderia ser incorporado nas aulas de inglês para o PAV, Rodrigo responde:

[33] Eu acho que é interessante **mostrar** para eles uma **outra realidade** né? Na verdade mostrar para eles, a **realidade como ela é**. É porque o texto, quando o autor escreve um texto, ele tem um objetivo para aquilo. **Qual objetivo ele quer alcançar naquele texto?** Então é importante o aluno, às vezes não consegue perceber isso, né?

Rodrigo recorre novamente ao verbo “mostrar” reforçando a ideia de que mesmo no caso dos alunos do PAV, é preciso que o professor mostre outra “realidade” presente nos textos. O professor enfatiza também que o objetivo do processo de leitura reside em se entender o objetivo do texto através do entendimento da opinião do autor. Tem-se novamente uma referência à leitura tradicional, cuja concepção é de que “o poder de comunicar o evento pertencia ao autor” (MCLAUGHLIN & DeVOOGD, 2004, p. 20). Ao mencionar a importância de se mostrar uma outra realidade, tal como ela é, podemos nos perguntar que tipo de realidade o professor tinha em mente, visto que se espera que o aluno alcance o objetivo prescrito pelo autor, isso significa entender e aceitar a realidade mostrada por ele. Em outras palavras, o aluno não tem nenhum poder sobre aquilo que ele lê, semelhante à situação observada no processo de leitura tradicional. Segundo McLaughlin e DeVoogd (2004, p. 20) “enquanto leitores, nossas ideias não eram importantes. Não importava se tínhamos experiências similares ou uma compreensão em uma perspectiva diferente ou se queríamos criticar o texto. Nós simplesmente não tínhamos o poder¹². Percebe-se que o professor considera que “orientar” os alunos do PAV, com relação à leitura na aula de inglês significa “mostrar” o objetivo do texto e também o que está por “trás ali” ao passo que os alunos poderão comparar o texto com a vida deles.

[34] Então é interessante a gente **orientá-lo** né? **Mostrar que existe algo por trás ali**. Pra ele vai ser, talvez, até **comparar com a vida dele**, o cotidiano dele. Né?

Uma outra reflexão que faço é sobre como é possível que os alunos possam efetivamente entender o que está por trás do texto (entrelinhas) e ser capazes de comparar as informações

¹² No original: As readers, our ideas were unimportant. I did not matter whether we had similar experiences, whether we had insights into different perspectives, or whether we wanted to critique the text. We simply didn't have the power.

do texto com sua vida, uma vez que o aluno, sob a perspectiva de leitura tradicional, é tido como recipiente de informação.

A seguir o professor responde como ele acredita que deve ser o trabalho fundamentado no LC nas aulas de inglês do PAV.

[35] É... Bem devagar, né? Passo por passo, talvez consigamos ter um resultado positivo aí. Mas vai ter que ser uma coisa bem devagar, bem passo-a-passo. Porque na verdade tem, tem que pensar que eles já **têm uma visão de mundo**. E se eles trazem isso para a sala de aula, **eles conversam sobre outros assuntos**, então talvez eles já tenham **um certo domínio**, talvez, sobre essas questões. E aí você tem que entrar com cuidado, devagar, e falar... **Trazer para essa discussão** mesmo né? E **talvez** usando essa questão da, é da **leitura crítica**, né? **Mostrando** pra eles através de um texto, **mostrando que o texto quer mostrar uma realidade que existe aí fora**.

Compreendo pela leitura do excerto 35 que Rodrigo acredita que o LC deve ser implementado gradualmente nas aulas de inglês. Talvez, ele acredite o LC enquanto uma estratégia instrucional esteja restrito a alunos mais proficientes. De acordo com Luke, O'Brien, Comber (2001) e Vasquez (1996), o LC não deve ser reservado para alunos mais velhos ou mais proficientes em sentido acadêmico, mas pode ser ensinado até mesmo para os alunos de nível primário usando todos os tipos de textos. Ao considerar que o trabalho baseado no LC deve ser “bem passo-a-passo” devido ao fato dos alunos possuírem uma “visão de mundo” e ter “domínio” sobre certos assuntos, o professor coloca o conhecimento prévio e experiências dos alunos como sendo elementos que podem dificultar a utilização do LC ao invés de estratégias que podem ser explorados pelo professor. Concluo, dessa forma, que Rodrigo compreende que mesmo ao apresentar algo deve tomar cuidado para não conflitar com a visão de mundo, acrescenta-se ainda o fato de que o excerto 35 apresenta uma contradição interessante entre o ato de “mostrar” e visão de mundo dos alunos.

Considerando que, na perspectiva de Rodrigo, o professor deve mostrar aos alunos o objetivo do texto e a realidade representada por esse texto, não há construção de conhecimento ou sentido. De acordo com o LC, o sentido nunca é dado e sim construído a partir do confronto de diferentes perspectivas sobre uma mesma realidade (CERVERTTI; DAMICO; PARDALES, 2001; MCLAUGHLIN & DeVOOGD, 2004; LUKE, 2012). Contudo, considerando os excertos anteriores, noto no excerto 35 que Rodrigo atribui ao processo de ensino e aprendizagem um olhar mais crítico no sentido de ver os alunos como sujeitos pensantes, dotados de experiências pessoais e visão de mundo.

Em seguida, quando o professor menciona, em tom de pergunta, se o LC pode ser explorado quando se está “usando a leitura crítica”, temos duas situações que emergem dessa pergunta. Primeiramente, o professor mostra-se inseguro com relação ao conceito de LC.

Logo, ele acredita que Letramento Crítico pode ser o mesmo que Leitura Crítica. Isso pode explicar o momento em que Rodrigo afirma que o texto quer mostrar uma “realidade aí fora” e que é preciso trazer os assuntos dos alunos para a discussão. A leitura crítica se propõe a responder perguntas do tipo “Qual é a intenção do autor?”, “Qual é o contexto?”, “Por que o texto foi escrito dessa forma?”, “Quais afirmações não têm embasamento?”, Essas perguntas são exploradas “através do texto” como mencionado por Rodrigo. Logo, o conceito de Rodrigo, ao se enquadrar nos princípios da leitura crítica, afastando-se do conceito de LC.

Em segundo lugar, não posso deixar de observar um avanço no entendimento do professor de que LC não pode ser a mesma coisa que tem sido feito tradicionalmente com relação aos textos. Ao reconhecer que os alunos trazem outros assuntos e conversam sobre eles durante a aula de inglês, bem como a questão da realidade “aí fora”, Rodrigo parece entender que o ensino de língua inglesa, bem como os textos, precisam abordar outras questões diferentes das tradicionalmente privilegiadas nos textos. Preocupado com o benefício do LC para os alunos do PAV, pergunto ao professor:

[36] Gasperim: você acha que o **principal benefício de aprender inglês criticamente no PAV, seria para que eles pudessem ter uma outra visão de mundo?** Da vida, de si mesmos, através da língua?

[37] Rodrigo: Sem dúvida. Eu acho que a **língua é algo novo** para eles, né? E querendo ou não, eles **gostam muito da língua**. É uma **coisa diferente**, uma coisa **nova**. Então talvez usando esse **novo** para eles, né? **Mostrando** que o **novo** tem muitas facetas, né? E que a gente pode, é de **certa forma mostrar** pra eles essas **facetas que o novo** tem. No caso do inglês, né? Eles vão começar de certa forma a ter **interesse também, nos textos de português**.

Rodrigo confirma com sua resposta no início do excerto 37 a importância do letramento crítico na aula de inglês para ajudar os alunos a ter diferentes visões de mundo. Contudo, ele não explica como. Dando sequência à sua resposta, o professor explica que os alunos gostam da língua por ser algo “diferente” ou “novo” para eles. Ele considera que esse conhecimento “novo” tem muitas facetas que podem ser exploradas. Curiosamente, como consequência do aprendizado da língua inglesa, Rodrigo menciona primeiro o interesse que os alunos vão ter nos textos em português. De acordo com os PCN, uma das contribuições importantes da língua estrangeira é “aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis” (BRASIL, 1998, p. 28). Dessa forma, a concepção de Rodrigo sobre o papel da língua estrangeira não é equivocada. Contudo, considerando que o aluno precisa fazer muitas coisas com a língua estrangeira, como por exemplo, tornar-se um “ser discursivo na língua

estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 29), é preciso que o aluno possa ir além na aprendizagem da língua estrangeira.

Dando sequência à resposta presente no excerto 36, sobre o benefício de se aprender criticamente no PAV, a fala de Rodrigo apresentada no excerto 38 evidencia que ele acredita que a leitura do texto pode motivar os alunos a ir “além do texto” no sentido de se desenvolver uma leitura interdisciplinar.

[38] Eles vão começar a perceber que **o texto não apresenta só aquilo. Eles vão querer ver além daquilo que eu tenho no texto.** Vai servir como um trampolim, para que eles possam se desenvolver **em outras matérias também. Nas outras áreas de ensino.**

De acordo com os PCN, o caráter interdisciplinar da língua estrangeira é um dos fatores que justificam a necessidade de se aprendê-la. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância da função interdisciplinar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é capaz de desempenhar no currículo. Seu estudo pode ser conjugado com o de outras disciplinas, como, por exemplo, o da História, o da Geografia, o das Ciências Físicas e Biológicas, o da Música, tornando-se possível viabilizar, na prática dos procedimentos didáticos, a relação entre língua estrangeira e o mundo social. (BRASIL, 1998, p. 37-38). Para Morrell (2008, p. 213), a interdisciplinaridade na aula de inglês poder ser uma importante aliada do LC somente se os alunos “ganharem poder sobre os textos” de forma que a aprendizagem interdisciplinar da língua possibilite que eles se tornem, por exemplo, “jornalistas investigativos, pesquisadores de ciências sociais, historiadores sociais críticos”.

A seguir, procuro retomar a discussão sobre LC na aula de inglês para o PAV, pensando na recepção dos alunos.

[39] Gasperim: e você acha que os alunos do PAV, fazem uma leitura com perspectivas críticas quando você leva algum material assim para a sala?

[40] Rodrigo: na verdade não. Eles não têm **essa percepção não**. Aí vai ter que ser realmente **orientado pelo professor**, e tal, né? Geralmente ele pega um texto cru e para eles é aquilo ali. O texto é aquilo ali. Representa aquilo ali. Aquela imagem só representa o que tá naquela **imagem** mesmo. Eles não conseguem perceber o que está por **trás daquela imagem também não**. O que que o autor ou fotógrafo, **queriam mostrar** com aquela imagem.

No excerto 40, o professor, sem nenhuma hesitação, afirma que os alunos não percebem quando as atividades apresentam perspectivas críticas. Nesse momento, me pergunto o que Rodrigo entende como atividades com perspectivas críticas, visto que poderá ser difícil para os alunos entenderem e lidarem com esses textos caso o próprio Rodrigo não entenda bem as oportunidades de discussão trazidas por aquelas atividades. Além disso, é digno de nota que Rodrigo parta do pressuposto que até mesmo a postura crítica dos alunos é um processo que

deve ser orientado pelo professor, considerando as várias ocorrências da palavra “mostrar” na fala dele.

Entendendo que o professor tem um papel relevante na condução das atividades, Rodrigo afirma que o processo deve ser algo “orientado pelo professor”. Logo, no excerto 40, percebo a descrição dada por Rodrigo como sendo de um professor que deve ser “mostrador”, mas também “orientador”. Dessa forma, reflito com base na concepção de Rodrigo, até que ponto o professor como um orientador, não seria novamente um mostrador que “orienta” o aluno para que ele chegue até a resposta certa, considerando uma determinada atividade ou mesmo um texto cujo objetivo está sendo discutido. A reflexão sobre o papel do professor que orienta os alunos para que eles acertem uma resposta ou cheguem a um consenso na aula de inglês, conflita com um dos aspectos importantes do LC no trabalho docente: o professor deve ser capaz não só de lidar com o dissenso, mas também promovê-lo (MORGAN, 1997). Em outras palavras, de acordo com o LC, é importante que haja o questionamento do chamado consenso e valorização das diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto. Afinal, segundo o Letramento Crítico, devemos “examinar múltiplos pontos de vista – pensando nos textos a partir de perspectivas de diferentes personagens ou a partir de perspectivas não representadas nos textos”¹³ (MCLAUGHLIN & DeVOOGD, 2004, p. 17). Outras duas considerações relevantes que ficam latentes, ao meu ver, sobre o excerto 40, são: a repetição do professor sobre a ideia de texto como sendo igual à imagem e a ênfase dada novamente na necessidade de se entender a intenção do autor. No primeiro caso, uma das hipóteses para explicar a equivalência estabelecida entre texto e imagem (equivalência já pressuposta durante a discussão do excerto 32) é a de que o professor acredita que quando os textos possuem imagens eles são mais críticos. Essa hipótese poderia explicar porque o professor, ao utilizar uma imagem em um de seus testes (ver novamente excerto 32), afirma que ela é importante e que os alunos tinham que ter percebido isso.

Nesse momento, recorro a algumas definições de texto para entender o que Rodrigo define como tal. Para Bakhtin (1979, *apud* Faria e Silva, 1997, p. 219) o texto corresponde ao “enunciado concreto, ou seja, a uma manifestação em que se instauram parceiros discursivos, de forma presencial ou não, que pode ser materializada em diferentes materialidades (verbais, visuais, sonoras, verbo-visuais, sonoras etc.)”. Já para Beaugrande e Dressler (1981), o texto é

¹³ No original: Examining multiple viewpoints - thinking about texts from perspectives of different characters or from perspectives not represented in the texts.

definido a partir dos elementos da textualidade que o compõem como, por exemplo, a coerência, coesão, intencionalidade, dentre outros.

O que Rodrigo entende por texto não me parece se enquadrar diretamente nas definições propostas pelos autores mostradas anteriormente. Dessa forma, o que problematizo na discussão do excerto 35, é uma espécie de generalização do conceito de texto e, acima de tudo, a forma como, ao se considerar texto como imagem, o objetivo da leitura ainda está restrito a saber “o que o autor ou fotógrafo, queriam mostrar com aquela imagem”. Logo, temos o enfoque na leitura crítica (conforme definimos durante a discussão do excerto 23) que privilegia a intenção do autor. Isso conflita com o objetivo do LC de desenvolver a reflexividade, a qual significa ter “habilidade de identificar pressupostos/implicações” (LOPES; ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2006, p. 6). Complementando essa ideia, de acordo com Wooldridge (2001, p. 259), “uma abordagem crítica para o letramento é decodificar e codificar o contexto social, político e ideológico para o letramento”¹⁴. Concernente ao que poderia ser um empecilho para a adoção do LC na turma, bem como a participação dos alunos nas atividades, Rodrigo afirma que:

[41] Ah, eu acho que na verdade existem muitos obstáculos né? É como eu disse anteriormente, acho que **a família** é um obstáculo crucial né? A grande parte **desses alunos são filhos de pais separados**, né?

Rodrigo considera o fato da maioria dos alunos serem filhos de pais separados como um fator determinante para o insucesso deles durante as atividades¹⁵. O professor acredita que o desempenho escolar dos alunos é baixo devido aos conflitos vividos em casa e que, de acordo com ele, impediriam os alunos de se desenvolverem nas aulas de inglês, especialmente em aulas com perspectivas críticas. Essa reflexão do professor se harmoniza com uma fala comum da maioria dos educadores, que concordam que a família desempenha um papel determinante no processo de aprendizagem dos alunos. Se considerarmos tal premissa, no entanto, a maior parte dos alunos brasileiros estaria fadada ao fracasso, visto que só no ano de 2011, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística), mais de 350 mil casamentos chegaram ao fim, mostrando um aumento de 45,6% nos divórcios no Brasil. A escola há muito tempo tem atrelado o fracasso dos alunos, especialmente em se tratando

¹⁴ No original: A critical approach to literacy is about decoding and encoding the social, political, and ideological situatedness of literacy.

¹⁵ A informação que o professor tem sobre a maior parte dos alunos do PAV serem filhos de pais separados está baseada nos dados da secretaria, aos quais tem acesso enquanto vice-diretor da escola. A referida informação foi confirmada pelo questionário socioeconômico aplicado início da pesquisa..

daqueles que têm histórico de repetência e evasão escolar, como os do PAV, às chamadas famílias “desestruturadas”. Contudo, um estudo feito por Barbosa-Filho e Pessoa (2006) contrastando o desempenho escolar entre alunos da escola pública e privada mostraram que a questão da estrutura familiar (como por exemplo, ser filhos de pais separados) não era uma variável que explicaria a disparidade no desempenho dos alunos. Os pesquisadores constataram que questões que envolviam a própria estrutura da escola (número de alunos por sala, recursos didáticos e qualificação dos professores) eram as grandes vilãs na aprendizagem dos alunos. Reforçando essa constatação, Menezes-Filho (2011), aponta para a gestão da escola e acrescenta que a idade em que o aluno inicia seus estudos é um fator muito relevante. Não podemos negligenciar o fato de que a forma como os pais dos alunos (seja apenas mãe, pai ou outro responsável) incentivam seus filhos a participarem de diversas práticas de escolarização e letramento (STREET, 1984) extraclasse (visita a museus, cinemas, teatro etc.) contribui para um melhor desempenho dos alunos. Entretanto, mesmo os alunos cujos pais são separados participam de diversos eventos de letramento e podem até mesmo desenvolver uma autonomia em sua aprendizagem resultante da consciência de que são protagonistas no processo de aprendizagem (LAMB, 2012). É importante lembrar que a fala de Rodrigo traduz o pensamento de muitas escolas que tem traçado um suposto “perfil” dos alunos do PAV, o que justificaria a implementação de um projeto de aceleração voltado para um público específico, tido como “defasado”, “fracassado”. Não é de se admirar que a escola, educadores e os próprios alunos rotulem os alunos do PAV, quando relemos um trecho do documento base do PAV, o qual serve de orientação para as escolas, e que diz: “A proposta pedagógica adotada no Projeto está centrada no aluno defasado, com repetências sucessivas, com história de fracassos acumulados” (SEE-MG, 2008, p. 8). De acordo com SILVA (2000, p. 93), “ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente (...) o que esquecemos é que aquilo que dizemos (...) contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo”. A partir das palavras de Silva é possível constatar que a trajetória escolar dos alunos do PAV é o resultado de uma série de descrições sobre esses alunos que vão sendo diariamente excluídos em face de sua condição socioeconômica, racial e principalmente familiar. Logo, esses alunos tornam-se vítimas de um grupo dominante que de acordo com Bourdieu (1979, p. 169) tem a característica de conseguir “legitimar sua cultura como a melhor”, obtendo “mais valor simbólico em relação ao capital cultural dos outros

grupos sociais”. Em outras palavras, os alunos com trajetória de exclusão escolar acumulam uma série de rotulações que os levam a estar uma determinada turma, em um determinado projeto educacional, em uma determinada política pública como resultado da percepção que a escola e os professores têm sobre eles. É importante ressaltar que a escola, assim como os outros espaços tem um papel importante para acentuar valores simbólicos e rotulações sobre os indivíduos.

A seguir, o professor acrescenta

[42] Então eles vivem certos **conflitos dentro de casa**. Muitos deles vêm pra cá talvez, até, **simplesmente, para ter um apoio de um amigo**, o que em casa às vezes não tem.

Ao acrescentar que os alunos vivem “certos conflitos dentro de casa”, o professor materializa em seu discurso outro pensamento comum da escola de que o aluno do PAV não pode ter um bom desempenho nas aulas de inglês (e nem em outras matérias) por ser um aluno que leva para a escola todos os conflitos familiares que o impedem de aprender. No entanto, enfatizo a necessidade de se pensar em uma série de conflitos que estão na própria escola e não apenas no contexto familiar dos alunos. Morrell (2008) ilustra um desses conflitos que é a marginalização provocada pelas próprias escolas que desrespeitam e alienam os alunos conspirando para “empurrar” os alunos que são considerados marginalizados na escola. Esse ato de “empurrar” pode se referir não somente a “empurrá-los” para os projetos de aceleração, mas também “empurrá-los” no sentido de afastá-los dos demais, por estigmatizá-los e reforçar que são alunos “defasados” ou “fracassados”. Em decorrência disso, faço uma relação direta entre o aluno que a própria escola exclui e fato de que ela se vê obrigada a “incluir-lo” em um projeto de aceleração. Outro ponto importante no excerto 42 é afirmação de Rodrigo de que os alunos do PAV vão à escola simplesmente para ter um apoio de um amigo. Embora seja difícil confirmar a assertividade dessa informação, devemos nos perguntar de que forma a escola pode contribuir para que o aluno se sinta motivado a ir para escola para aprender e visualizar sua ascensão social e cultural por meio da educação, bem como para ter acesso à socialização privilegiada dentro da escola. Morrell (2008, p. 209) sinaliza que a escola, sobretudo as urbanas “constituem-se como um local de engajamento dos jovens e adultos”. Em harmonia com essas palavras de Morrell, é possível que os alunos possam se sentir motivados a ir à escola e que dentro dela possam ganhar poder sobre os textos que venham a ler e produzir ao passo que a interação entre os jovens pode ser um grande ganho na construção social e do pensamento crítico dos jovens.

[43] Então para chegar aqui e pra tentar entender um texto, interpretar e ir além das “entrelinhas”, eu acho que é muito mais complicado para eles. Então realmente o professor vai ter que ser uma peça fundamental pra orientar nesse caminho.

As palavras de Rodrigo no excerto 43 apontam para a ideia de que os alunos do PAV não poderiam lidar com os textos na leitura tradicional por não entenderem o texto; na leitura crítica por não poder interpretá-lo; e tampouco lidar com textos através do letramento crítico (considerando as entrelinhas como pressupostos e possíveis implicações das afirmações feitas nos textos).

De acordo com McLaughlin e DeVogd (2004) não há uma lista de métodos no LC que possa funcionar da mesma forma para todos os contextos e alunos. Logo, é preciso que o LC sirva como um elo entre o contexto em que os alunos fazem parte e os textos. Para Morrell (2008), a própria vivência dos alunos pode ser um instrumento poderoso para que os alunos desenvolvam sua criticidade e possam ser cidadãos críticos. Quando os alunos desenvolvem a reflexividade, eles estão dando um passo adiante que engloba também as habilidades da leitura tradicional e crítica. A aula de inglês sob a perspectiva do letramento crítico permite que os alunos possam ter sua identidade valorizada e sejam vistos com sujeitos em uma construção social, tendo sua autonomia, experiências e saberes valorizados. Em se tratando de valorizar as possibilidades que os alunos trazem através de sua experiência, destaco que um dos grandes avanços no ensino e aprendizagem de línguas foi a Pedagogia do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006) a qual critica a forma engessada como os métodos de ensino e aprendizagem de línguas consideram os contextos como sendo iguais, alunos como sendo homogêneos, dentre outras questões ¹⁶. A Pedagogia do Pós-método tem três parâmetros, a saber: particularidade, praticidade e possibilidade. O primeiro se refere ao poder de ação do professor levando em conta as particularidades de um determinado local. O segundo se refere ao desenvolvimento de uma teoria pessoal que seja prática, por parte do professor como resultado da reflexão sobre teorias as que influenciaram sua formação profissional. Já o terceiro parâmetro, o da possibilidade, valoriza a transformação, potencialidade dos alunos, seus saberes, suas identidades socioculturais. Isso se relaciona com o LC que utiliza as próprias experiências e cultura dos alunos como recursos que precisam ser reconhecidos e aprofundados quando os textos são analisados (COMBER, 2001). Portanto, de

¹⁶ Para mais informações sobre a Pedagogia Pós-método, sugerimos a leitura do livro de Kumaravadivelu, *Understanding Language Teaching from Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

acordo com o Pós-método, especialmente no que se refere ao parâmetro da possibilidade, os alunos são enxergados para além dos déficits como aprendizes que possuem múltiplas experiências e conhecimentos que podem ser associados à leitura, questionamento e produção de textos onde sua identidade possa ser reconhecida e valorizada. Para que isso ocorra é preciso que o professor assuma um papel importante de orientar os alunos assim como Rodrigo menciona no excerto 43. As palavras de Rodrigo, sobre o papel do professor como orientador, atento às necessidades do aprendiz, me fez recorrer ao papel do professor de acordo com o pós-método, que é o de estar atento às “necessidades específicas [dos alunos], desejos, situações e os processos de ensino/aprendizagem, ampliação de conhecimento, habilidade e atitude para estar informado” (Kumaravadivelu, 1994, p. 43). Além disso, “A Pedagogia Pós-método (...) impõe um nível extraordinário de responsabilidade sobre todos os participantes, especialmente sobre o professor e sobre o formador de professores” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 555). Pensando na responsabilidade do formador de professores, ela também pode se referir à formação de professores que possam reconhecer e saber lidar com alunos oriundos dos mais diversos contextos de exclusão escolar, respeitando a identidade desses alunos e enxergando-os para além da ideia de “defasagem” ou “fracasso”. Logo, ser professor de inglês para o PAV ou de outro contexto de formação de turmas de aceleração implica ser um professor cuja educação “deve ser concebida como uma entidade construída dialógica e continuamente” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 552). A seguir, tento entender melhor como o professor relaciona a trajetória dos alunos com a percepção deles sobre a realidade e sua visão de mundo.

[44] Gasperim: você acha que essa trajetória dos alunos seja familiar, e até escolar também, acaba afetando a visão de mundo, a compreensão da realidade que eles têm?

[45] Rodrigo: é a **visão de mundo** acaba se tornando **muito limitada**, né? Porque eles vivem certos **conflitos em casa** (...) Isso de certa forma **atrapalha seu andamento escolar, sem dúvida**.

O excerto 45 confirma que Rodrigo, dando ênfase à questão familiar, por repetir a ideia de conflito em casa, acha que esses conflitos vividos pelos alunos limitam a visão mundo deles e conseqüentemente seu desempenho escolar. Incomoda-me a ideia implícita de que um bom aluno é aquele que não vive conflitos em casa. Souza (2013, p. 45) denuncia que “as teorias e hipóteses concernentes ao ensino e aprendizagem de línguas, através de um discurso legitimado, lança o modelo do bom aprendiz de línguas”. Criticando esse modelo, muitas vezes difundido até nos livros didáticos e nas diversas mídias, Mastrella (2007); Mastrella-de-Andrade (2011); Norton (2000); Norton & Toohey (2004); Norton & Pavlenko (2004), dentre

outros pesquisadores, ressaltam a necessidade e urgência de se olhar criticamente as teorias e hipóteses que ditam o que seria “exemplar” para se aprender uma língua estrangeira, como, por exemplo, um aluno sem conflitos em casa. Considerando que esses alunos tenham conflitos em casa, como qualquer outro aluno poderia ter, é preciso que as aulas de inglês sejam também oportunidades para que eles possam falar de suas experiências como sujeitos que estão imersos em diversos conflitos que não se restringem ao âmbito familiar. Além disso, mesmo a apatia, resistência e indisciplina (SANT’ANNA, 2009, RODRIGUES-JUNIOR, 2009) descritas por pesquisadores que investigaram as turmas de PAV podem refletir um poder que os alunos estão tentando exercer sobre o conflito. Afinal, de acordo com Foucault (1977), onde há poder há resistência. Morrell (2008, p. 3) acrescenta que a escola, que negligencia os conflitos vividos pelos jovens nas periferias urbanas, nega a eles “a oportunidade de aprender sobre sua própria cultura e a de outros, o que faz com que a motivação deles diminua somado à resistência, apatia e evasão escolar.” Voltando à questão da visão de mundo, mencionada no início do excerto 41, sinto-me na obrigação de lembrar que a visão de mundo dos alunos não pode ser mensurada em termos de ser “boa” ou “ruim”. A ideia que a escola, o professor é que podem dar ao aluno uma visão de mundo (“boa”) nos remete ao modelo de educação bancária identificado por Freire (1996) em que os educadores deveriam depositar nos educandos aquilo que seria o “correto”. Refletindo sobre a educação bancária, Villa e Miguel (2007, p. 3755) afirmam que “entende-se que, na concepção bancária de educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” que tem como pilar as “manifestações da ideologia da opressão que é a absolutização da ignorância – alienação da ignorância – segundo a qual esta se encontra sempre no outro”. No LC, a realidade e a visão de mundo são produtos em constante transformação resultantes de diversos processos sociais, econômicos e históricos. Além disso, são percebidas de formas diferentes pelos indivíduos que estão situados como sujeitos em um dado contexto social e histórico (LUKE, 2012; LUKE & DOOLEY, 2011; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Logo, as concepções de realidade e visão de mundo são múltiplas. No caso dos alunos do PAV, suas visões de mundo e da realidade traduzem, por meio de sua resistência, a forma como eles “desenvolvem uma compreensão compartilhada de sua opressão e as forma de lidar com um ambiente hostil” (CANAGARAJAH, 2012, p. 122). De acordo com o LC a visão de mundo dos alunos é um grande ponto de partida para que eles possam contrastar as múltiplas realidades e entender como eles querem “usar a língua e textos para advogar por justiça no

mundo” (MORRELL, 2008, p. 209). A visão de mundo dos alunos, concebida em sua pluralidade, deve ser trabalhada nas aulas de língua estrangeira, conforme orientam os PCN no que se refere às “novas maneiras de se expressar e de ler o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo” (BRASIL, 1998, p. 66-67). Enfim, é possível que a visão de mundo dos alunos e sua concepção de realidade, somadas às suas experiências, sirvam de insumo para que eles possam atribuir às aulas de inglês e à escola um novo significado. Talvez eles possam ver a aula e a escola como um espaço para a reflexão de sua própria realidade ao passo que são empoderados como sujeitos críticos e Enfim, é possível que a visão de mundo dos alunos e sua concepção de realidade, somadas às suas experiências, sirvam de insumo para que eles possam atribuir às aulas de inglês e à escola um novo significado. Talvez eles possam ver a aula e a escola como um espaço para a reflexão de sua própria realidade ao passo que são empoderados como sujeitos críticos e transformadores.

4.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DOS ALUNOS

Nesse primeiro momento, apresento uma análise e discussão dos questionários aplicados aos alunos participantes da pesquisa, bem como alguns excertos das duas primeiras interações realizadas com o grupo focal. Essas interações se relacionam diretamente com os referidos questionários.

A partir da análise dos dados, foram identificadas três subcategorias, a saber: *Quem é aluno do PAV?*; *Como se sente fazendo parte de uma turma de aceleração* e *a Visão dos alunos do PAV sobre a língua inglesa na escola pública e no próprio PAV*.

Essa análise, que precede a discussão da reação dos alunos diante das atividades ministradas, justifica-se pela necessidade de se entender os sujeitos participantes dessa pesquisa como seres “corporificados”, imersos em diversas práticas sociais que influenciam sua vida social e escolar (MOITA LOPES, 1996; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 2003).

4.2.1. Quem é o aluno do PAV?

Nesta seção, caracterizo os alunos do PAV¹⁷ a partir de seus dados pessoais, informações sobre suas práticas de letramento, dados familiares e trajetória escolar para que possamos entender melhor quem são eles sem desconsiderar os diversos contextos em que estão inseridos. Salientamos que informações como o gosto musical e a composição familiar são relevantes para entendermos alguns estigmas atribuídos a esses alunos pelo professor participante e pela própria escola.

Primeiramente, passemos a caracterização dos alunos com base em seus dados pessoais. Os alunos participantes da pesquisa, em se tratando do contexto investigado, têm em média quinze anos e moram na região periférica de Venda Nova, na cidade de Belo Horizonte.

A maioria (dez alunos) é do sexo masculino, sendo apenas duas meninas. A maior parte dos alunos (nove) se autodeclararam negros enquanto os demais se autodeclararam brancos. A maior parte dos alunos (sete) informou que mora em barracão (não alugado) enquanto três moram em casa e dois em apartamento.

Sete alunos informaram que não trabalham e que dependem de seus pais financeiramente ao passo que os outros cinco informaram que trabalham como servente, chapista ou atendentes em lanchonetes, não recebendo mais do que um salário mínimo.

Com relação às suas práticas de letramento, seis alunos informaram que às vezes leem jornais ou revistas, tais como o *Super e Capricho*. Os demais afirmaram que raramente ou nunca leem jornais e revistas. Em se tratando de livros, apenas três alunos disseram que leem pelo menos um livro por ano enquanto o restante afirmou que não lê nenhum livro por ano.

Sobre o tempo gasto assistindo TV, dez alunos alegaram ficar mais de três horas assistindo ao passo que os outros dois passam uma hora assistindo *Pânico na TV*, telenovelas e vídeo clips de música.

A quantidade de tempo gasto na internet é similar ao tempo gasto assistindo TV, considerando que oito alunos afirmaram que ficam uma média de três horas acessando a internet enquanto quatro alunos passam em média duas horas usando a internet. Os sites

¹⁷ 25 alunos figuravam no diário de classe da turma do PAV (turma 907), dos quais apenas 12 eram frequentes. Dessa forma, apenas estes últimos responderam ao questionário.

acessados pela maioria é o facebook (onze), procedido de sites de jogos, esportes, músicas e até mesmo sites pornográficos. Apenas um aluno acessa a internet para estudar.

Concernente ao tempo gasto ouvindo música, os alunos (onze) informaram que gastam duas horas com essa atividade e um aluno informou que gasta 3 horas por dia ouvindo música. Oito alunos disseram que gostam de ouvir *funk* enquanto os demais afirmaram escutar rock internacional, música gospel.

Apenas um aluno afirmou ir às vezes ao teatro enquanto os demais nunca foram. Em se tratando de cinema, oito alunos alegaram que raramente vão ao passo que dois disseram que sempre vão e os outros dois disseram que nunca vão ao cinema.

Falando sobre composição familiar, eles pertencem famílias com uma média de 3 filhos. Geralmente residem juntos cerca de 5 pessoas (o que inclui pai, mãe, filhos e quando não há pai ou mãe há avós ou tios que moram na mesma casa).

A situação conjugal dos pais dos alunos variou, sendo na maioria casados, conforme seis alunos informaram ao passo que quatro alunos informaram que seus pais são separados e os outros dois disseram que seus pais vivem juntos.

Considerando a escolaridade da mãe, seis informaram que ela possui o Ensino Médio incompleto ao passo que três alunos informaram que sua mãe tem o ensino fundamental completo e três informaram que sua mãe tem ensino fundamental incompleto. Falando sobre a profissão das mães, a maior parte informou que elas são donas de casa (sete), trabalham como faxineira (três), desempregadas (um) ou está aposentada (uma). De acordo com dez alunos, a mãe é a pessoa que tem sido responsável pela sua criação e educação. Um aluno informou que é o irmão mais velho ao passo que uma aluna informou que é criada pela tia.

Sobre a escolaridade do pai, sete informaram que o pai possui Ensino Médio completo e o restante informou que o pai possui o Ensino Fundamental completo. Sobre a profissão, os alunos informaram que o pai é vigilante (três), porteiro (dois), desempregado (dois) e cinco disseram que não sabem informar.

Considerando a renda familiar, os alunos informaram que todos os que trabalham na casa ganham juntos até dois salários mínimos (nove), três salários mínimos (dois) e apenas um aluno informou que a família ganha acima de quatro salários mínimos. A complementação da renda de seis, das dose famílias, se dá através do bolsa- família.

Ao serem indagados sobre o conhecimento que seus pais têm sobre línguas estrangeiras, os alunos, unanimemente, disseram que não sabiam dizer (ou que seus pais não tinham nenhum conhecimento).

Concernente à trajetória escolar dos alunos da turma de aceleração pesquisada, todos estudaram em escola pública e, com exceção de um dos alunos, todos foram reprovados pelo menos duas vezes na mesma série, especialmente nos 6º e 7ª anos. A maior parte dos alunos participou anteriormente do Projeto de Aceleração “Acelerar para Vencer I”.

A seguir, caracterizo especificamente os alunos do PAV, participantes do grupo focal

4.2.1.1. Quem são os alunos do PAV participantes do grupo focal

Para a caracterização do grupo focal, apresentarei uma descrição de cada integrante com relação às informações pessoais, familiares, escolares, informações sobre as opções de entretenimento ligadas às práticas e eventos de letramento (STREET, 1984) e seus sentimentos em se tratando de estar na turma de aceleração. Ressalto que essa caracterização pode permitir ao pesquisador entender melhor algumas percepções e sentimentos dos alunos nas interações com o grupo focal. Além disso, apresentarei a opinião deles com relação às aulas de língua inglesa; a importância para a vida deles e as impressões sobre as atividades dadas nas aulas. Essas informações sobre os estudantes foram obtidas por meio da aplicação de um questionário socioeconômico.

4.2.1.1.1. Trebor

Trebor tem 15 anos e possui um irmão mais novo. Ele mora com seus pais, que são casados, em casa própria no bairro em que se localiza a escola. Seus pais possuem o ensino médio. A mãe é salgadeira e o pai é gesseiro. A renda média da família é de três salários mínimos. Trebor sempre estudou em escola pública e foi reprovado três vezes, sendo uma vez no 6ª ano e duas no 7ª ano.

Trebor diz que raramente lê jornais ou revistas e raramente vai ao cinema. Ele passa em média três horas diárias assistindo a seriados de TV (*Os Simpsons*) ou acessando a internet (utilizando o *facebook*). Trebor utiliza o celular para enviar muitas mensagens de texto para amigos. Ele escuta rock e outras músicas em média duas horas por dia.

Com relação às vantagens e desvantagens de estar em uma turma de aceleração. Trebor vê como única vantagem o fato de cursar duas séries em um ano. Ele acha bom estar nessa

turma, embora haja, segundo ele, muita conversa e bagunça na mesma. Ainda assim, ele considera a aula boa e o professor “legal”. Com relação às atividades dadas em sala, ele as considera boas, mas sente falta de brincadeiras e músicas. Ele acredita que a aprendizagem de inglês o ajudará a entender melhor suas músicas de rock e também no trabalho, visto que ele trabalha em uma loja de artigos para “metaleiros”.

4.2.1.1.2. Ágata

Ágata tem 15 anos e é a filha do meio. Ela possui dois irmãos e mora com a tia, visto que seus pais são separados. Eles possuem o ensino médio. A mãe é copeira e o pai é vigilante. A renda média da família é de três salários mínimos. Ela sempre estudou em escola pública e diferente dos outros integrantes do grupo focal, nunca foi reprovada em nenhuma série. Ela vai às vezes ao cinema, lê regularmente revistas ou jornais. Ela passa mais de três horas assistindo novelas na TV ou acessando a internet (utilizando o *facebook*). Ela utiliza pouco o celular, enviando poucas mensagens de texto para amigos. Ela escuta *funk*, pagode, música sertaneja e músicas internacionais em média duas horas por dia.

Ela acha muito bom ter a oportunidade de estar em uma turma de aceleração visto que ficou sem estudar por um ano. Ela considera o professor e aula em si excelentes. Com relação às atividades dadas em sala, ela as considera boas, mas sente faltas de atividades com assuntos diferentes e excursões. Ágata acha que aprender inglês é importante para entender músicas, usar a internet e também para conseguir emprego.

4.2.1.1.3. Lucas

Lucas tem 16 anos, possui dois irmãos e é o filho do meio. Ele mora na região da escola e vive em uma casa alugada com seus pais, que são casados. Ele atua como servente em uma obra próxima à sua casa para ajudar sua família, que tem uma renda média três salários mínimos e recebe um benefício social, a saber, o bolsa-família¹⁸. Seus pais não concluíram o ensino fundamental. Sua mãe é faxineira e o pai é caminhoneiro. Lucas sempre estudou em escola pública e foi reprovado três vezes, sendo uma vez no 6^a ano e duas no 7^a ano. Ele não participou anteriormente de uma turma de Aceleração I (6^o e 7^o ano).

¹⁸ O Programa Bolsa Família foi criado em 2004 para apoiar as famílias mais pobres e garantir a elas o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde através de auxílio financeiro..

Lucas lê, às vezes, jornais ou revistas (como por exemplo, o jornal “Super” e revistas masculinas). Ele vai pouco ao cinema ou teatro. Lucas passa mais de três horas diárias assistindo TV (ele prefere programas de comédia como o “Pânico na TV”). Ele não usa a Internet e prefere ficar em média três horas ouvindo *funk* e *rap*. Ele usa pouco o celular para enviar mensagens para amigos.

Lucas considera que sua turma de aceleração é regular, embora goste do professor e das aulas. Ele reclama da “bagunça” que há na sala. A única vantagem que vê em fazer parte dessa turma é o fato de cursar duas séries em um ano. Com relação às aulas, ele as considera boas, mas alega que é preciso ter mais “coisas diferentes” nas aulas. Logo, ele diz que as atividades não trazem nada de “diferente” e que não são legais. Ele afirma que aprender inglês é importante para conseguir um trabalho ou mesmo para viajar para o exterior no futuro.

4.2.1.1.4. Giovani

Giovani tem 15 anos. Ele possui um irmão e é o filho mais novo. Ele mora na região da escola e vive em uma casa alugada com sua mãe, que é separada de seu pai. Seus pais não concluíram o ensino fundamental. Sua mãe é balconista em uma padaria e o pai é segurança. Sua mãe recebe o bolsa-família e tem renda média de um salário mínimo. Giovani sempre estudou em escola pública e foi reprovado três vezes no 6^a ano.

Giovani lê, às vezes, jornais (como, por exemplo, o jornal “Super”) e revistas (cujos nomes não soube dizer). Ele vai pouco ao cinema e nunca foi ao teatro. Giovani passa em média duas horas diárias assistindo TV (ele gosta de assistir filmes de ação). Fica em média três horas na Internet (acessando o *facebook* e assistindo a vídeos no *youtube*). *Giovani* escuta *funk*, *rap* e samba por mais de 3 horas por dia. Ele usa muito o celular para conversar com amigos e receber músicas via *bluetooth*.

Giovani considera que sua turma de aceleração é ótima e acha que todos na sala se dão bem. Ele também cita como vantagem, com relação a estar na turma de aceleração, o fato de cursar duas séries em um ano. Com relação às aulas, ele as considera boas, mas alega que é preciso ter mais “coisas legais” nas aulas e afirma que é preciso “mudar” as atividades e o “jeito” das atividades dadas em sala. Giovani considera que aprender inglês é importante para conseguir um trabalho melhor e para viajar.

4.2.1.1.5. Eduardo

Eduardo tem 16 anos e possui mais de três irmãos. Ele é o filho mais velho, mora na região da escola e vive em uma casa (própria) com seus pais, que vivem juntos (sem estar casados). Seus pais concluíram o ensino médio. Sua mãe é dona de casa e o pai é segurança. Sua mãe recebe o bolsa-família e tem renda média de dois salários mínimos. Eduardo sempre estudou em escola pública e foi reprovado duas vezes no 6^a ano.

Ele alega que nunca lê jornais ou revistas e, da mesma forma, afirma que nunca foi ao teatro e ao cinema. Eduardo passa em média uma hora assistindo TV (ele gosta de assistir filmes de ação). Ele afirma que não gosta de internet e prefere passar uma média de uma hora ouvindo música *gospel*. Ele afirma ainda que quase não utiliza o seu celular; apenas para fazer e receber ligações.

Eduardo considera que se sente bem fazendo parte da turma de aceleração, embora ache que em sua turma há “muitos vagabundos”. Ele afirma que a única vantagem de se estar em uma turma de aceleração é cursar duas séries em um ano. Em se tratando das aulas, ele as considera boas, mas acha que precisam ser “melhoradas”. Ele acha que aprender inglês significa ter mais conhecimento e que isso ajuda na vida e no emprego.

4.2.1.1.6. Lara

Lara tem 15 anos e é a filha mais velha. Ela possui dois irmãos e mora com os pais. Eles possuem o ensino médio. A mãe cuida dos filhos e da casa e o pai é vigilante. A renda média da família é de três salários mínimos. Ela sempre estudou em escola pública. Ela vai pouco ao cinema e lê poucas revistas ou jornais. Ele passa mais de três horas assistindo novelas na TV ou acessando a internet (utilizando o *facebook*). Ela utiliza pouco o celular, enviando poucas mensagens de texto para amigos. Ela escuta *funk*, pagode e música sertaneja três horas por dia, em média.

Lara afirma que acha importante poder estudar no PAV para acelerar seus estudos embora tenha mencionado que não gosta muitos dos colegas e que conversa apenas com uma aluna da sala. Ela considera o professor e aula em si como razoáveis. Com relação às atividades dadas em sala, ela diz que não consegue entendê-las e que são difíceis ou cansativas. Ela mencionou que sente falta de atividades que “saíam da rotina” e para além da sala de aula. Ela acha que aprender inglês é importante para o dia-a-dia e especialmente para trabalhar no futuro.

4.2.2. Como se sente fazendo parte de uma turma de aceleração

Ao responder o questionário sobre como se sentem estando em uma turma de PAV, os alunos podiam optar por “muito bem”, “bem”, “razoavelmente bem”, “mal” e “muito mal”. Seis alunos afirmaram que se sentiam bem, outros dois afirmaram que se sentiam razoavelmente bem, dois alegaram se sentir mal e outros dois; muito mal.

Os alunos que alegaram se sentir bem no PAV explicaram que gostavam do PAV simplesmente pelo fato de poder fazer duas séries em um ano , mesmo tendo que lidar com muitos problemas como excesso de conversa , indisciplina e brigas.

Uma hipótese que considero é a de que esses alunos, satisfeitos por estarem no PAV, podem não ter percebido o processo de exclusão social inerente à formação de uma turma de aceleração. Para Granja e Mattos (2009, p. 799), “a exclusão social é tão somente legitimada, quando através de um mecanismo dissimulatório de inclusão formal.” O documento base da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais preconiza a inclusão formal dos alunos do PAV, da seguinte forma

a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, consolidada neste Projeto, visa, sobretudo, assegurar ao aluno do Ensino Fundamental a oportunidade de reestruturar sua aprendizagem, com qualidade, contribuindo para a elevação de sua autoestima.(SEE-MG, 2008, p. 5)

No entanto, os sentimentos negativos por parte de muitos alunos no PAV foram comprovados pelo estudo realizado por Sant’Anna (2009, p. 104) que relatou conflitos na relação entre a turma do PAV com alguns professores e de representações sociais negativas da escola em relação às turmas de aceleração, o que está diretamente ligado à baixa autoestima dos alunos quando são separados dos seus colegas, amigos e até familiares, por serem considerados como alunos com defasagem. Sant’Anna (2009, p. 105) critica

embora os documentos oficiais sinalizem que um dos objetivos principais do PAV é possibilitar o desenvolvimento da autoestima dos alunos atendidos pelo projeto, por meio da aceleração da aprendizagem, a forma pela qual o projeto está organizado pode produzir um efeito contrário, na medida em que os alunos se sintam e sejam de fato discriminados por fazerem parte das turmas de aceleração.

No estudo conduzido por Sant’Anna (2009, p. 106), uma das falas mais marcantes de um aluno foi “eles nos chamam de turma dos atrasados, dos vagabundos”.

No caso da turma investigada nesta pesquisa, um dos alunos comentou:

[46] Eduardo: Na escola o que mais tem é **comentário ruim sobre o PAV**. Tipo assim, que os **meninos são bagunceiros**, não respeitam, xingam o professor ... Então a escola tinha que dar uma ajuda para o PAV e não só criticar o PAV né? (...) **A escola pegou só os bagunceiros e colocaram na mesma turma e depois critica todo mundo nele**.

Outro aluno acrescentou sobre como é o dia-a-dia conturbado da turma durante as aulas:

[47] Giovani: Você sabe como é que é, né? **Briga para um lado, briga pro outro, cadeirada para um lado...**

Os dois excertos confirmam não somente como autoestima dos alunos está afetada negativamente, mas também a forma como a rotina da sala tal como relatada e comprovada nas notas de campo, não condiz com uma aprendizagem de qualidade. A fala de Eduardo, no excerto 46, parece uma denúncia de que a escola implementa políticas baseadas em estereótipos sobre os alunos e depois critica o produto de suas ações em termos de implementações pedagógicas.

Além disso, percebe-se que os alunos acabam por fazer parte de uma dinâmica de aceleração visando ao mercado de trabalho (visão neoliberalista) que ao mesmo tempo priva os alunos de “uma educação capaz de formar pessoas conscientes do seu papel histórico-social”. Paiva (*et al* , 2011, p. 8) e Silva (1996, p. 109) associam as ações escolares à estratégia neoliberal:

(...) a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria nem em organizar a educação em forma de mercado, mas que tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho.

Para Silva (1996), uma das piores consequências do neoliberalismo para a educação é o sentimento que os alunos têm que se adequar às necessidades do mercado de trabalho, reproduzidas pela escola que “reorganiza o próprio interior da educação” para atender às exigências externas. Isso culmina com o sentimento do aluno de que é ele que não se enquadra ao sistema e que é um mau aluno ou aluno sem muito potencial. No caso dos alunos da turma de aceleração pesquisada, um outro sentimento latente é o de se sentir rotulado e subestimado pelos outros alunos e professores, conforme verificamos nos excertos a seguir:

[48]: Eduardo: a turma levou o nome de **pior sala**. O PAV é a **pior turma**, o **PAV é ruim**, PAV é isso. O PAV é aquilo...

[49] Lucas: eles **não acreditam na gente**, não...

[50] Ágata: **eles não acreditam no potencial da gente**. Não acreditam que a gente pode ser capaz de fazer algo além dos que eles imaginam.

[51] Giovani: o pior mesmo é sair do PAV para o 1º ano. **Porque todo mundo já tá falando já: “você vai agarrar no 1º ano”**.

Nesse momento, me pergunto, pegando emprestadas as palavras de Souza Dias (2013, p. 47)

Com base em que tachamos os nossos alunos como bons e/ou maus aprendizes? (...) Tiramos um tempo para conversar com os nossos alunos, escutar suas histórias de vida (seus medos, seus desejos e anseios, etc.), compreender suas lutas, seus esforços rumo à apropriação da língua alvo, apesar das dificuldades sociais enfrentadas por eles?

A forma como os alunos da turma de aceleração pesquisada podem se sentir tachados de “fracos” ou se sentir como não sendo ouvidos enquanto sujeitos pensantes e protagonistas de sua aprendizagem fica evidente nos excertos abaixo:

[52] Eduardo: **se tiver qualquer confusão agora, eles começam a falar que é porque o PAV é isso, é aquilo. Já excluíram agente!** Como eles querem que o PAV melhore? (...) A gente tem os mesmos direitos que os outros alunos. Eles queriam **montar uma turma diferente. Uma turma fraca.** E agora falam que é um inferno!
[53] Giovani: nunca vieram **perguntaram para gente para saber o que a gente faz na sala,** o que a gente precisa.

A angústia vivida por esses alunos condiz com as palavras de Souza Dias, que nos convida a repensar a forma como as aulas de língua inglesa podem ressignificar a trajetória de exclusão e autoexclusão escolar alimentada pelas políticas educacionais, como no caso do projeto de aceleração. A principal função da educação, o que inclui o ensino de inglês, é dar ao aluno oportunidades de desenvolver seu potencial como aprendiz e cidadão, sempre acreditando na pluralidade de saberes e experiências, assim como é recomendado pelos PCN's (BRASIL, 1998).

A seguir, apresento uma reflexão que sintetiza a relação entre os dados analisados nessa seção, os dados mostrados na seção 4.2.1, sobre que é o aluno do PAV, e a aprendizagem de inglês.

4.2.3. Os dados e o LC: síntese e reflexão sobre o “desabafo” oriundo dessas informações e a sua relação com a aprendizagem de inglês

Após o levantamento dos dados apresentados anteriormente, podemos concluir que os alunos da turma investigada compartilham um conjunto de características (pessoais, familiares, econômicas...) de diversos grupos sociais que se sentem e são excluídos pela sua raça/cor ou condição socioeconômica.

Como a grande maioria dos alunos se identificou como negros não sei até que ponto os alunos da turma investigada podem associar o fato de se considerarem negros com o fato de que a língua inglesa não é um capital cultural acessível a eles. Contudo, uma educação comprometida com o LC “preocupa-se especialmente com as diferenças entre raça, classe social, gênero, orientação sexual, etc., examinando-as não como ocorrências isoladas, mas

como parte de desigualdades e injustiças sistêmicas” (MATTOS, 2011, p. 43). Em outras palavras, as representações sobre raça e língua estrangeira, assim como outras questões podem ser problematizadas na aula de língua estrangeira a partir das ideias de injustiça e desigualdade social.

Além disso, sinto-me inclinado a relacionar essa identidade às práticas de letramento em que esses alunos estão inseridos. As preferências dos alunos em termos de músicas, programas de TV e especialmente a restrição com relação a outras práticas de letramento (cinema, livros, teatro) reforçam a ideia de “privilégio” que perpetua entre as classes sociais consideradas “ricas” e “brancas” (LENSKI, 1954). Problematicando a forma como os indivíduos são estigmatizados pelas suas preferências, Bourdieu (1979, p. 59) afirma que “o gosto é o princípio de tudo o que temos (pessoas e coisas), de tudo o que somos para os outros e é através dele que classificamos e somos classificados.” Uma das preferências ou gosto marcante dos alunos da turma de aceleração pesquisada, conforme mostrado anteriormente é o *funk*. Contudo, não há nenhuma coincidência no fato de que muitos outros grupos que também são negros, de famílias pobres, moradores de periferia se identificam com esse ritmo que se aproxima de sua realidade e aspirações. Contudo, essa preferência dentro da escola e em muitos outros contextos tem um preço. Bourdieu (1979, p. 17) acrescenta “não há nada tão poderoso quanto o gosto musical para classificar os indivíduos e por onde somos infalivelmente classificados.” Em outras palavras, o contexto racial, socioeconômico, familiar e as práticas de letramento materializadas nas preferências e gostos dos alunos da turma de aceleração são altamente estigmatizados pelos outros alunos e professores, sendo que a própria a escola não considera esses alunos como “normais”. Nas palavras de Bourdieu (1984, p. 4), diríamos que tais alunos não possuem o capital simbólico que é—“percebido e reconhecido como legítimo”. Especialmente pelo seu gosto musical e outras preferências que se assemelham à classe dominante.

Nesse momento deparamo-nos com a seguinte pergunta: E o que tudo isso tem a ver com a aprendizagem de inglês subsidiada pelo LC? Mastrella (2007) e Norton (2007) nos lembram que a língua inglesa é um capital simbólico que está associado às classes dominantes ou privilegiadas (por serem brancas, ricas ou até mesmo por terem acesso à recreação e lazer onde a língua inglesa é falada). Logo, o aluno do PAV, quer conscientemente ou não, sente que não pertence ao “clube dos aprendizes de língua estrangeira” (LEFFA, 2007, p. 2),

vivendo um processo de autoexclusão na aula de inglês, por exemplo. Leffa (2007, p. 5) nos alerta

A autoexclusão não parte do sujeito; é induzida pela sociedade. O que o sistema normalmente faz, para amenizar o impacto da exclusão, é dar ao sujeito a ilusão de que sua opção para não pertencer a uma determinada comunidade partiu de sua própria vontade.

É preciso ressaltar que todos os rótulos recebidos pelos alunos da turma de aceleração pesquisada, verbalizados na seção 4.2.2 são um combustível para que o aluno se autoexclua no processo de aprendizagem da língua estrangeira achando que ele, por sua própria vontade e ações, está em um lugar “merecido” no que se refere ao acesso à aprendizagem de língua estrangeira.

Contudo, a autoexclusão pode ser amenizada quando as diversas práticas de letramento relacionadas aos alunos da turma de aceleração são reconhecidas e devidamente exploradas. A exemplo disso, podemos pensar na valorização da cultura popular¹⁹ que está presente nas práticas de letramento dos jovens e que é bem acolhida no ensino e aprendizagem de inglês através do LC. De acordo com Morrell (2002), quando os jovens das periferias têm a oportunidade de aprender inglês através dos textos, músicas da cultura popular, que fazem parte da sua realidade, eles têm a oportunidade de ter sua cultura valorizada e enxergar dentro dela as formas como as injustiças sociais estão presentes e se sentir motivados a combatê-las.

Como um exemplo dos textos e músicas a que Morrell (2002) se refere, pensando no que foi informado pelos alunos da turma de aceleração pesquisada, temos o *facebook*, o *funk* e os vídeo clipes. O professor pode adotar múltiplas formas de ensinar e potencializar o letramento do jovem ou adulto por meio da leitura de jornais, revistas e diversos tipos de textos que não se restringem ao texto impresso, ou seja, músicas, filmes, etc. (KLEINMAN, 2005; McLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004; GUENTHER; DEES, 2000; GAINER, 2010). Segundo Street (2003, p. 78), “o modo como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita está ‘enraizado’ na representação dessas pessoas sobre o conhecimento.” Essas palavras nos fazem refletir sobre as representações que o aluno do PAV tem sobre a língua inglesa considerando que ele vive o processo de autoexclusão e que aquilo que ele lê e ouve não é legitimado ou discutido na aula de inglês. Sabemos que o ensino de língua estrangeira

¹⁹ Sabemos que há uma grande complexidade em se tentar definir o que é cultura popular. Contudo, para este trabalho, nos baseamos em Browne (1987, p. 1) que define cultura popular como “o que herdamos ou usamos ao longo de nossas vidas. É a televisão que assistimos, os filmes que vemos, a comida que comemos, as roupas que usamos, a música que cantamos e ouvimos, as coisas nas quais gastamos dinheiro ou a nossa atitude com relação à vida”.

tem, desde seu início, contribuído para a manutenção de sociedades desigualmente estruturadas e dominadas por culturas hegemônicas (PENNYCOOK, 1998) que excluem aquilo que é considerado inútil para se aprender uma língua estrangeira.

Levando em consideração a informação dada pelos alunos de que seus pais não têm nenhum conhecimento de línguas estrangeiras, recorro novamente ao conceito de privilégio no sentido de que a língua estrangeira é um capital social e linguístico que também é provido em casa, o que não ocorre nas famílias dos alunos da turma de aceleração. Ilustrando como a família é uma importante agência no processo de aprendizagem de línguas Bourdieu & Passeron (1992, p. 83) afirmam que “a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer sejam elas lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família.” Enfim, as falas dos alunos apresentadas anteriormente nas seções 4.2.1 e 4.2.2, servem como desabaços de muitos alunos que estão sendo excluídos do seleto “clube” de aprendizes devido a diversos e complexos fatores representados na questão racial, familiar e econômica e no âmbito escolar.

A aprendizagem de inglês, sob a luz do letramento crítico, traz à tona todas essas questões, silenciadas e ignoradas anteriormente. O LC pode ressignificar a experiência dos alunos ao aprender a língua inglesa por explorar as diversas práticas de letramento e experiências protagonizadas por aqueles alunos. Afinal, a educação crítica de língua inglesa também exige uma análise das práticas de letramento que estão mudando na era das novas mídias. (MORRELL, 2008).

4.2.4. A visão dos alunos do PAV sobre a língua inglesa na escola pública e no próprio PAV

Para que possamos entender a visão que os alunos da turma de aceleração têm sobre a língua inglesa na escola pública, vou dividir essa seção em dois momentos, a saber, qual é a visão que os alunos têm sobre a língua inglesa na escola pública e como os alunos veem a aula de inglês no PAV. Os dados analisados e discutidos nessa seção referem-se a um questionário procedido de uma sessão reflexiva com os alunos do grupo focal para entender melhor as respostas fornecidas no questionário.

4.2.4.1. A visão que os alunos têm sobre a língua inglesa na escola pública

A partir da análise do terceiro questionário e da interação com o grupo focal relacionada a este questionário, foi possível identificar as seguintes ideias sobre a língua inglesa na escola pública:

O inglês na escola pública é para o mercado de trabalho. Essa resposta foi mais recorrente nos questionários quando os alunos foram perguntados sobre o porquê de se ensinar e aprender inglês na escola pública. As respostas fornecidas pelos alunos está representada na fala de um dos alunos transcrita a seguir:

[54] Eduardo: eu acho que é para o **mercado de trabalho mesmo. É para o futuro.**

Tentando entender melhor esse pensamento dos alunos, eu tento mediar a conversa perguntando.

[55] Gasperim: será que quando a gente está **em uma aula de inglês tudo que a gente aprende é só para o futuro ou tem coisa que serve para agora, de uma vez?**

[56] Eduardo: **serve para agora também.**

[57] Gasperim: então, como seria?

[58] Eduardo: **preparando agora para o futuro.**

[59] Ágata : **nunca parei para pensar nisso não.**

[60] Gasperim: pensando no presente como é que a gente tá aprendendo inglês, será que também a gente não ganha outra coisa, não aprende outra coisa?

[61] Trebor: **a gente ganha experiência.**

A leitura dos excertos 56 a 61 me faz pensar se esses alunos estão reproduzindo uma fala “inculcada” em sua trajetória enquanto aprendizes da língua inglesa, uma vez que eles associam o mercado de trabalho como um elo entre o “agora” e o “futuro” por meio da experiência com a língua inglesa. Paiva *et al* (2011, p. 3) embora não discutam especificamente o ensino e aprendizagem de inglês, denunciam que a aprendizagem no PAV está atendendo aos interesses neoliberais.

Essa perspectiva neoliberal visa reduzir as questões políticas e sociais em questões técnicas (eficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais). Este projeto hegemônico utiliza como estratégia conceitos mercadológicos e empresariais – mesmo que de forma dissimulada – para orientar a educação de maneira a atender as necessidades do mercado.

A fala dos alunos nos remete à forma como o ensino e aprendizagem de inglês tem lamentavelmente sido restrito às exigências de um mercado de trabalho que pouco leva em conta a formação de um aluno cidadão bem como sua diversidade.

Ainda falando sobre inglês e mercado de trabalho, um aluno acrescenta:

[62] Giovani: mas eu **vou trabalhar como trocador... Não vou precisar aprender inglês.**

[63] Gasperim: será que o trocador não tem contato com o inglês em hora nenhuma?

[64] Giovani: tem. Mas **na hora que perguntar o preço da passagem não vou saber responder** em inglês.

Percebo neste momento pelo menos dois pontos importantes na fala de Giovani nos excertos 62 e 64. Primeiramente que há um estereótipo em torno de algumas profissões, consideradas simples, no sentido de que essas profissões como a de cobrador, jamais usariam a língua inglesa. O segundo ponto é que se Giovani considera que não poderia falar o preço da passagem em inglês, isso pode denunciar que o ensino focando o mercado de trabalho (perspectiva neoliberal) não é eficaz visto que mesmo um conteúdo básico como os numerais ainda não é do conhecimento de todos.

Inglês na escola pública é para aprender o básico. Observo esse pensamento conforme as respostas à pergunta feita a seguir.

[65] Gasperim: mas vocês são a favor então de ter inglês na escola pública, né? Não é só pagando para aprender inglês não. Vocês concordam? Bom, **então pra que ter inglês na escola pública?**

[66] Giovani: sim. Pra **aprender o básico. É aprender o básico.**

[67] Lucas: é mesmo.

[68] Ágata: é.

Essa concepção de que a escola pública pode oferecer somente o ensino básico de inglês é partilhada não só por alunos, mas por muitos professores (ASSIS-PETERSON; COX, 2008; MICCOLI, 2007; BARCELOS, 2000, GRIGOLETTO, 2001). De acordo com Miccoli (2007, p. 57) a aprendizagem do “básico” pode ser definida como uma restrição na abordagem de ensino, o que caracteriza o chamado “inglês de colégio”.

uma abordagem ao ensino que se restrinja à gramática e ao vocabulário ou à leitura e à escrita manterá o ensino de LI no patamar de hoje, i.e., no patamar do *inglês de colégio* essa excrescência que mantém a aprendizagem de inglês como um artigo de luxo que só pode ser conquistado se o estudante tiver dinheiro para viajar ou para fazer cursos de línguas, que nem sempre cumprem o que prometem.

Confirmando o básico que é ensinado nas aulas de inglês, os alunos comentaram:

[69] Ágata: é... no inglês você tem que gravar as palavras, uma maior que a outra.

[70] Ágata: **verbo to be!**

[71] Eduardo: **palavras, tradução, só isso.**

Não posso deixar de refletir sobre a ideia de que, se na escola pública os alunos aprendem somente o básico, a aprendizagem aprofundada é, conseqüentemente, terceirizada pelos cursos livres de idiomas ou experiências internacionais, o que não está acessível aos

alunos de classe baixa. Nesse sentido, ASSIS-PETERSON & COX, (2007, p. 10) afirmam que o inglês de colégio acentua a exclusão dos alunos no sentido que a escola passa a contribuir para que “o aluno pobre não aspire, não sonhe, não aprenda, em resumo, que saiba onde é seu lugar – e que fique lá”. Os autores afirmam, ainda, que a escola pública, com o ensino básico de inglês, passa a transmitir a ideia de que “é difícil aprender uma língua estrangeira, que só uns poucos conseguirão.”

Sabemos que na verdade é obrigação da escola, conforme os PCN's (BRASIL, 1998) e a LDB/1996 prover o ensino de inglês com qualidade para os alunos, visto que, “no caso dos alunos das camadas populares, a escola pública é o único lugar de aprendizado desse idioma (...) como mecanismo de inclusão social” (BERNARDO, 2007, p. 97).

Inglês na escola pública é para se comunicar com estrangeiros ou viajar. Em outro momento da interação, os alunos acrescentam outros dois motivos para se ensinar e aprender inglês na escola pública.

[72] Ágata: você tem que saber também meios de **comunicação com outras pessoas de fora**.

[73] Giovani: tem que aprender para **conversar com as gringas**. Saber como elas estão. Perguntar sobre viagem.

[74] Trebor: ah é. Tem que aprender inglês **para viajar**.

Percebo nesse momento um paradoxo resultante entre o contraste dos excertos 72 a 74 que destacam a comunicação internacional e viagem e os excertos de 66 a 68 que mostram que aprender inglês na escola pública é aprender o básico. O referido paradoxo reside no fato de que ao mesmo tempo em que os alunos esperam aprender o básico, eles esperam também aprender o necessário para se comunicar com estrangeiros e poder viajar (o que não se consegue facilmente através do “inglês de colégio”).

Uma hipótese que poderia explicar esse paradoxo é que os alunos sentem os reflexos da globalização enquanto um fenômeno mundial que está presente no entretenimento, lazer, vestuário, alimentação e redes sociais (MATOS, 2011) e têm certa consciência de que o inglês tem um papel fundamental nesse processo (ASSIS-PETERSON; COX, 2007).

A globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada. (ORTIZ, 2006, *apud* ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 6).

Uma outra hipótese, seria a de que a maior parte dos alunos da escola pública enquanto “agentes das classes populares” (PEREIRA, 1997, p. 44) reconhece sua dificuldade em ter

acesso aos cursos livres de idiomas e, mesmo cientes do “inglês do colégio” que impera na escola, veem na escola pública sua única esperança de se aprender o básico para uma viagem cuja data e destino são incertos.

Outro evento ligado à comunicação com estrangeiros, mencionado durante a conversa, foi a copa do mundo 2014, realizada no Brasil, incluindo jogos em Belo Horizonte.

[75] Giovani: tem a **copa do mundo** aí!

O Inglês é mais difícil do que as outras matérias na escola pública. Essa foi uma das respostas unânimes dadas pelos alunos da turma de aceleração ao serem perguntados se a língua inglesa é mais difícil do que as outras matérias. Logo, retomo essa pergunta durante a conversa.

[76] Gasperim: a maioria de vocês respondeu que é mais difícil. Por que é mais difícil?

[77] Giovani: é porque a gente se embola para falar, parece que embola a língua aí a gente **não consegue falar, a gente não sabe falar.**

[78] Eduardo: não consegue pegar **o jeito da palavra, o jeito de falar.**

Em um primeiro momento, pode-nos parecer que a dificuldade relatada por Giovani no excerto 77, é um reflexo das questões relacionadas à pronúncia do inglês. Desconfiando que esse talvez não seja o único aspecto relacionado à dificuldade atribuída ao inglês, eu insisto na pergunta, refazendo-a:

[79] Gasperim: meu medo era se vocês estavam dizendo que inglês é mais difícil porque é uma matéria que parece que não tem muito a ver com a realidade de vocês. É isso?

[80] Ágata: **é distante sim.** É porque às vezes tem pessoa que não “**lidar**” **com essa coisa, né?** E é difícil.

A fala de Ágata parece nos dizer que língua inglesa não só é distante, mas, ao mesmo tempo, torna-se uma espécie de desafio, “uma coisa” difícil com a qual eles têm de lidar no dia-a-dia.

A seguir, outros alunos, parecendo solidarizar-se com Ágata, explicam:

[81] Eduardo: porque **as outras matérias fazem parte do dia-a-dia, né?** Porque **no jornal passa coisa da geografia, passa os países, também tem a matemática, tem o português, que passa né? Mas inglês a gente não vê passando muito.** Então tipo assim o resto das matérias é nosso dia-a-dia, **mas o inglês não tem no dia-a-dia só no texto de inglês.** É só na escola.

[82] Lucas: **português, matemática, a maioria dessas aulas tudo fala sobre droga, química esses negócio tudo, mas inglês você não vê.**

[83] Eduardo: as aulas são mais legais porque dá pra explicar em português, **mas inglês depende da ajuda do professor.**

Percebo pela leitura do excerto 81 que na visão de Eduardo, a língua inglesa é mais difícil porque é uma disciplina dissociada da realidade dos alunos e do mundo, diferente das outras matérias. Ele ainda acrescenta um fato interessante: o fato de que a língua inglesa está restrita

a textos que são dados dentro da sala de aula. Logo, o inglês na escola pública, dentro dessa concepção, é uma matéria aprisionada dentro da escola ou “é só na escola”. Lins- Jr (2006, p. 5) problematiza essa situação.

O que vale ressaltar é que ensinar uma língua estrangeira não pode estar desassociado à realidade dos seus aprendizes, então, cabe ao professor encontrar o meio para fazer esta interação se efetivar, trazendo elementos que possam ser codificados pelos alunos para que eles compreendam o que está sendo trabalhado.

No excerto 82, Lucas complementa a visão de Eduardo denunciando o fato de que a aula de inglês além de não tratar os assuntos da realidade, parece ignorar as questões mais latentes que fazem parte da realidade dos alunos, como por exemplo, a questão das drogas. Um dos principais ganhos no ensino e aprendizagem de inglês sob a perspectiva crítica, foi entender que o aluno é um sujeito sociocultural que tem múltiplas experiências no seu dia-a-dia e a língua inglesa não pode estar alheia a essas questões, pelo contrário, ela deve ser espaço para essas discussões (MOITA LOPES, 1996; LUKE, 2012; MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, MORRELL, 2008). Sendo assim, Lucas parece nos dizer que é difícil aprender uma matéria que silencia os principais problemas vividos ou testemunhados pela maior parte dos alunos.

O excerto 83 pode significar outro ponto preocupante com relação às aulas de inglês na escola pública. De acordo com Eduardo, as aulas são centradas no professor, ou seja, isso pode ser um empecilho para que o aluno aprenda, considerando que o professor não pode dar atenção individualizada para vários alunos simultaneamente ou não pode estar presente em todos os momentos em que o aluno vai estudar ou praticar o idioma. Logo, os excertos 81-83 nos mostram que a língua inglesa parece ser mais difícil do que as outras disciplinas considerando sua desvinculação com a realidade e pelo fato de que ela tem uma estrutura centrada no professor como protagonista no processo ensino-aprendizagem. Se considerarmos que estamos há mais de três décadas da implementação da abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2001), segundo a qual o aluno é protagonista do processo de ensino e aprendizagem (HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980, NUNAN, 1990), estamos diante de um grande retrocesso que é percebido pelo próprio aluno.

4.2.4.2. Como os alunos veem a aula de inglês no PAV

Através do questionário aplicado para os alunos do PAV, bem como na interação realizada após o questionário, pude perceber as seguintes reflexões dos alunos sobre a aula de inglês no PAV: *A aula de inglês no PAV não leva em conta seu conhecimento prévio e seu*

potencial de aprendizagem e a aula de inglês no PAV não aborda sua realidade e nem os temas que interessam a eles.

Primeiramente, me parece que a visão dos alunos de que a aula de inglês no PAV não leva em conta conhecimento prévio e seu potencial de aprendizagem, a partir dos seguintes excertos:

[84] Eduardo: os professores também **têm que acreditar na gente, que a gente é capaz como os outros alunos. Não podem só jogar pedra na gente.** A gente tem os mesmos direitos que os outros alunos que têm excursão, matéria boa. **Não é só matéria fraca, nós conseguimos “pegar” as matérias fortes também.**

[85] Giovani: **a gente consegue aprender além** do que eles acham.

Os excertos 84 e 85 mostram que os alunos se sentem subestimados na aula de inglês porque estão cientes de que os alunos de outras turmas (regulares) têm conteúdos diferentes os quais eles consideram “matéria boa” além de ter excursões. Dessa forma, os alunos sentem que os professores não acreditam neles como se “jogassem pedras” no sentido deles serem incapazes de aprender como os outros alunos.

Essa visão dos alunos sobre a aula de inglês no PAV aponta para o processo de exclusão em sua trajetória escolar, diferente do que propõe SEE-MG (2008, p. 31) ao recomendar que as aulas de inglês devem “acolhê-lo como um ser pensante, produtor e portador de ideias, capaz de obter sucesso em seu processo de aprendizagem.”

A perspectiva da SEE-MG seria a de que os alunos enquanto sujeitos pensantes possuem conhecimento de mundo devido às experiências individuais que, se bem trabalhadas, podem auxiliá-los a ir além na aprendizagem de inglês. Dito de outra forma, o conhecimento prévio dos alunos pode ser um alicerce na aprendizagem de inglês que equipara os alunos das turmas de aceleração aos das turmas regulares.

A afirmação de Giovani no excerto 85 indica que ele está ciente de que há uma diferença entre o que os professores acreditam que ele pode aprender nas aulas e o que ele pode aprender de fato. O estigma de que os alunos de turmas de aceleração não têm o mesmo potencial dos alunos de turmas regulares ainda é um pensamento comum entre a maioria dos professores. RODRIGUES-JÚNIOR (2009, p. 9) nos lembra que “estigmatizados, ou rotulados, pelo fracasso escolar, esses alunos precisam, na grande maioria, recuperar a autoestima em relação ao processo de aprendizagem”.

Observando os excertos a seguir, percebemos a visão de que:

A aula de inglês no PAV não aborda sua realidade e nem os temas que interessam a eles.

Retomando as respostas dos alunos sobre suas preferências musicais e relacionando com a aula de inglês, eu pergunto (problematizo):

[86] Gasperim: como é que seria então uma aula de inglês para todo mundo conseguir participar, para conseguir entender, não só aprender, entender a língua, usar a língua, mas ao mesmo tempo questionar no sentido de levantar a mão e falar “Ah, por que tá falando do roqueiro aqui, hein? Por que a gente não tá falando, por exemplo, de funkeiros e tem tanta gente no Brasil que curte o funk . Por que não fala de funk hora nenhuma?”

[87] Eduardo: humm... É mesmo! **A gente não vê nada disso nos livros, só tem desenho!**

[88] Lucas: **tinha que falar de todo mundo, do funkeiro, do pagodeiro, do roqueiro...**

[89] Ágata : ah, seria melhor que eles **compreendessem a gente**, né, também. Saber que **todo mundo também tem problema**.

As respostas dadas por Eduardo, Lucas e Ágata evidenciam a forma como os materiais usados na aula de língua inglesa não estabelecem o mínimo diálogo com a realidade dos alunos considerando a diversidade que eles presenciam em termos de gosto musical. Essa diversidade se estende à outras formas de existir como, por exemplo, raça, gênero e sexualidade que também são muitas vezes negligenciados nos livros que insistem em desenhos como uma forma de desumanizar as pessoas representadas neles (TILIO, 2010b).

Todavia, insisto em olhar novamente para essa questão do gosto musical retomando a ideia de Bordieu (1979) de que o gosto musical nos classifica perante os outros e nesse momento, penso nas palavras nas palavras de Dayrell (2003, p. 40) que nos diz que

podemos até conhecer o jovem como um rapper ou funkeiro, mas sabemos muito pouco a respeito do significado dessa identidade no conjunto que, efetivamente, faz com que ele seja o que é naquele momento.

Saliento aqui que a questão do gosto musical no caso dos alunos da turma de aceleração é muito relevante para entender sua identidade enquanto sujeitos sociais que veem, por exemplo, no exemplo no funk a receptividade e identificação que não veem em outros estilos musicais. Isso se relaciona com as aulas de inglês no PAV no sentido de que elas pouco exploram a questão da identidade do aluno como um ser pensante, portador de desejos, ansiedades e acima de tudo portador de uma história.

Focando a fala de Ágata, ela parece nos dizer que há muitos problemas que os alunos vivem que deveriam ser compreendidos (e por que não explorados na aula de inglês do PAV). Contudo, a fala de Eduardo no excerto 87 é muito contundente com relação a não ver “nada disso”, ou seja, a realidade da diversidade nos livros. Os alunos parecem perceber que há uma “Disneylândia pedagógica ou um mundo ideal, sem problemas, que só existe no livro didático” (FREITAG *et al*, 1997 *apud* TILIO, 2010. p. 178) ou nos outros materiais trazidos para a aula.

A realidade vivida pelos alunos dentro da própria sala de aula do PAV, também é algo que eles mencionaram como algo ausente nas aulas de inglês

[90] Gasperim: o que tinha que ter na aula de inglês no PAV, então?

[91] Trebor: **a realidade da sala, como por exemplo, xingar a sala. Ah, o que acontece na sala de aula a gente não discute na aula.**

No excerto 91, Trebor reflete a forma como os problemas do PAV poderiam ser discutidos na aula de inglês. Observou-se durante as notas de campo que a turma emprega constantemente uma linguagem ofensiva e chula utilizada entre eles para ofensas mútuas. Isso é somado aos constantes xingos que a turma recebe de quase todos os professores. Trebor pode estar se referindo aos dois casos: xingos entre eles e xingos que recebem dos professores. Contudo, Trebor acrescenta que “o que acontece na sala de aula não é discutido na aula”. Logo, na visão dele, as aulas de inglês no PAV poderiam ser espaços para se discutir esses problemas que certamente incomodam a todos. Um exemplo disso é a relação tensa entre os alunos e o professores, marcada pela falta de autoridade dos professores e o desrespeito por parte dos alunos, conforme vemos em outro trecho da interação com o grupo focal.

[92] Gasperim: quais são os problemas da escola ou até mesmo do próprio PAV que deveriam fazer parte das aulas de inglês para ser discutido, para a gente refletir junto?

[93] Ágata: os **alunos têm muita autoridade e o professor quase nenhuma. Os alunos não respeitam ninguém.**

Nos excertos 94 e 95, a seguir, os outros alunos confirmam novamente a questão da dissociação entre a aula de inglês e os problemas do mundo real:

[94] Eduardo: acho que deve falar sobre **violência, droga, pedofilia. O que mais tem agora é droga.**

[95] Lucas: a aula tinha que **falar do que está acontecendo nesse momento!**

A questão das drogas é destacada por Eduardo, visto que é do conhecimento da comunidade escolar, conforme confirmação da família e dos próprios alunos, sobre o fato de vários alunos da turma serem usuários de drogas.

Abordar a questão das drogas, bem como “o que está acontecendo no momento” ainda é uma tarefa difícil para muitos educadores de línguas que preferem não transgredir as práticas pedagógicas (PENNYCOOK, 2006), isentando-se de explorar as questões emergentes da atualidade no sentido global e local (MATTOS, 2011)

A seguir, Eduardo associa a aula ruim (provavelmente a que não aborda a realidade deles e os temas que os interessam) com a indisciplina da turma.

[96] Eduardo: eu acho **se a gente tivesse aulas melhores**, menos aula ruim, a **gente ia se unir mais. Então, com aula ruim, um “puxa” e o resto tudo vai junto.**

Para Eduardo, a aula ruim desmotiva os alunos de forma que haja uma espécie de estopim para a indisciplina. Dessa forma, uma aula com temas interessantes poderia motivar a participação dos alunos minimizando até mesmo alguns problemas de disciplina que ocorrem, conforme Eduardo menciona, quando um (possivelmente por estar ocioso e desmotivado) “puxa” o resto da turma.

Como uma das conclusões sobre a aula de inglês no PAV, Eduardo acrescenta:

[97] Eduardo: **o inglês no PAV tinha que ser diferente também.** Eles têm que modificar a aula. A gente precisava de uma ajuda, alguma coisa que modifica... **Mesmo que fosse um pouquinho de outra matéria para ficar interessante.**

O excerto 97 soa como uma apelo dos alunos que sentem que a aula de inglês precisa ser diferenciada, modificada, precisando até mesmo se basear em outras matérias. Isso pode ser justificado pelo fato dos assuntos abordados em outras matérias ser de interesse deles, conforme já discutido na seção anterior e comprovado no excerto 82, onde Lucas mencionou que “português, matemática, a maioria dessas aulas tudo fala sobre droga, química esses negócio tudo, mas inglês você não vê”.

4.2.4.3. Os dados e o LC: síntese e reflexão da visão dos alunos sobre inglês na escola pública, especialmente no PAV

A visão dos alunos sobre o que o inglês representa na escola pública tem consequências relevantes para sua concepção sobre o valor da língua inglesa, bem como sua percepção de questões sociais, econômicas e políticas. Por exemplo, considerando a forma passiva e até positiva, como os alunos da turma de aceleração pesquisada encaram a aprendizagem de inglês na escola pública sendo voltada para o mercado de trabalho, percebemos um desconhecimento de que seus interesses enquanto cidadãos, são negligenciados no processo de aprendizagem. Um ensino de inglês que serve somente aos interesses neoliberais de mercado de trabalho, exclui o aprendiz e limita suas possibilidades com relação ao uso futuro da língua estrangeira devido à “ideia de instrumentalizar a infância e a juventude para a inserção no mercado de trabalho por meio do domínio de habilidades, competências e saberes demandados pela modernização social e produtiva (ARROYO 2000, p. 36)

Além disso, ao conceber o inglês ensinado na escola pública como sendo “básico” e acima de tudo, aceitar isso como um fato normal dentro do contexto de ensino público, o

aluno está abrindo mão de seu direito considerando que “a aprendizagem de língua estrangeira pode ser percebida como mais um direito de todo brasileiro e à escola compete ensinar com eficiência outros idiomas (JORGE 2009, p. 90).

Ensinar com eficiência se relaciona não somente a preparar o aprendiz para lidar com a língua através das quatro habilidades comunicativas, a saber, ouvir, falar, ler e escrever, mas, além disso,

O ensino de línguas deve preparar o aluno para ler o mundo criticamente em suas diferentes formas e linguagens, o que nos remete ao compromisso da educação (de línguas) em preparar cidadãos por meio de construção de letramentos (ROCHA, 2010 *apud* SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 139),

Já a visão dos alunos com relação à importância do inglês para viagens e comunicação internacional nos remete à possibilidade dos alunos verem o inglês como uma “língua franca das nações” (MOITA LOPES, 2005, p. 06), um ícone do mundo globalizado, fazendo dessa língua

um saber importante para o exercício pleno da cidadania do educando, pois ele vive em um mundo globalizado e precisa ter acesso às informações que necessita para usar uma língua que não é a dele (JORGE, 2000, p. 90).

Contudo, sob a luz do LC, é preciso que os alunos concebam a aprendizagem de inglês como um importante momento para se pensar não somente no significado de fazer parte de um mundo globalizado e suas exigências, mas também, contrastar o local e o global (MATTOS, 2011) como uma estratégia para se pensar a diversidade e particularidades em torno do uso da língua (RAJAGOPALAN, 2003). Acrescenta-se o fato de que no caso do PAV é de suma importância pensar o local e o global como reflexos das políticas econômicas internacionais que repercutem em políticas públicas educacionais que organizam as turmas de aceleração como o PAV.

Um outro fator importante pensando na perspectiva local/global é o fato de que aprender inglês é uma forma de empoderamento para resistir à hegemonia do idioma, muitas ideologias e relações de poder que ele traz consigo (GIROUX, 1983). É nesse sentido que o LC pode ressignificar as aulas de inglês na escola pública. Conforme observa Mattos (2011, p. 43) “o letramento crítico coloca em evidência as relações de poder que imperam em nossa

sociedade” ao passo que a língua inglesa pode ser também “a língua do não-conformismo e da liberdade de espírito (LE BRETON, 2005, p. 21).

A quarta visão sobre o inglês na escola pública, à qual se refere ao inglês como sendo mais difícil do que as outras matérias, é uma denúncia importante sobre o atraso no ensino dessa língua na escola pública que, assim como as outras matérias, deve trazer

uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, raça, etnia. [...] Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredados/os e que, portanto, também nos dizem respeito. (LOURO, 1997, p. 65)

É preciso ressaltar que a língua inglesa na escola pública foi apontada como sendo a mais difícil não em termos de complexidade da língua em si, mas, infelizmente, devido à forma como o inglês, na percepção dos alunos, é uma disciplina que não dialoga com os assuntos latentes na atualidade.

Por fim, e não menos preocupante, me inquieta a visão dos alunos sobre a aula de inglês no PAV, como uma denúncia de que essa aula tem sido um espaço para a reprodução da subestimação em torno dos alunos com relação à sua aprendizagem atual (os conteúdos foram percebidos por eles como “matéria fraca”).

Os alunos relataram ainda que a aula de inglês parece manter-se silenciosa não somente diante dos vários problemas sociais que eles veem como, por exemplo, as drogas, mas principalmente, diante dos problemas de indisciplina que fazem parte da rotina da sala e que, para os alunos, poderiam ser discutidos na aula de inglês através do LC.

Vejo instalar-se, dessa forma, um ciclo preocupante considerando que os alunos de turmas de aceleração, como o PAV, são mantidos em uma estrutura de exclusão escolar que os estigmatiza em consonância com a aula de língua inglesa que deixa de ser um espaço para se travar lutas contra esses estigmas e trazer à tona o vasto conhecimento de mundo que esses alunos têm, somados às suas múltiplas identidades, e que poderiam ser trabalhados de forma a se ressignificar a trajetória escolar desses alunos.

Refletir sobre a visão que os alunos da turma de aceleração pesquisada têm sobre as aulas de inglês naquele contexto é uma verdadeira “viagem” no tempo que nos coloca cara-a-cara com Freire e sua defesa de uma educação crítica na qual os oprimidos se engajam em uma luta para se libertar de seus opressores.

Os alunos de turmas de aceleração, enquanto oprimidos por uma política educacional pública que acentua sua trajetória de exclusão escolar, precisam e merecem uma aula de inglês que lhes permitam ser ouvidos e empoderados enquanto cidadãos críticos que, por meio de suas preferências e mesmo sua “indisciplina”, estão em uma práxis contínua buscando sua libertação.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor do que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1996, p. 31)

4.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES

A última parte das análises refere-se à discussão da aplicação das atividades elaboradas por mim, em harmonia com o LC, para os alunos do PAV, aplicadas com a colaboração de Rodrigo.

Para tanto, uma vez que as atividades (três atividades principais) foram apresentadas no capítulo 3 sobre a metodologia, especificamente na seção intitulada “Processo de aplicação”, considero importante resgatar, para facilitar a leitura, algumas informações importantes sobre as atividades antes de falarmos sobre como Rodrigo e os alunos do PAV as receberam e reagiram diante delas.

4.3.1. Relembrando quais são as atividades e suas principais características

Considerarei, para efeito de análise e discussão, as três atividades principais que culminaram na realização de outras atividades relacionadas (chamadas de sub-atividades no capítulo de metodologia). As atividades são: *Beyond Images*, *Interviewing Ana Lúcia Gazzola* e *Mind Portrait*. Passemos à descrição geral das atividades.

Primeiramente, com relação à atividade *Beyond Images*, que de agora em diante chamarei de *Images*, esta é caracterizada por um conjunto de imagens retiradas do site da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG). A atividade visa à reflexão sobre a perspectiva de educação mostrada lá e o contraste com a realidade dos alunos do PAV que puderam se expressar enquanto protagonistas de uma política educacional pública.

A segunda atividade, *Interviewing Ana Lúcia Gazzola*, doravante *Interview*, tratou-se de uma atividade em que os alunos tiveram que lidar com o gênero entrevista por meio de um vídeo exibido e um texto com dicas sobre como se portar e elaborar uma entrevista. Essa preparação foi uma peça-chave para uma entrevista real obtida com a Secretária de Estado de Educação, a professora Ana Lúcia de Almeida Gazzola (sobre a qual me referirei como Secretária de Educação) na Cidade Administrativa do Estado de Minas Gerais (ANEXO A). Essa entrevista contou com um roteiro de perguntas (Apêndice X), previamente elaborado em português, visando entender o que é a política educacional PAV, como são as questões envolvendo ensinar e aprender inglês no PAV, bem como a entrega de uma carta em português (Apêndice Y) onde os alunos puderam expor sua visão sobre estar no PAV; suas críticas e sugestões diante das condições de aprendizagem naquele contexto. A referida carta foi resultante de uma sub-atividade da atividade *Interview*. Além disso, eles redigiram um cartão de agradecimento, em inglês entregue pessoalmente para a Secretária de Educação na ocasião da entrevista.

Após esse momento, como outra sub-atividade da atividade *interview*, os alunos do PAV enviaram as perguntas remanescentes, traduzidas em inglês, para o e-mail da secretária que se dispôs a responder às perguntas via e-mail². Os alunos acharam interessante a oportunidade praticar a escrita do idioma com a Secretária de Educação que é professora de inglês.

A terceira atividade, *Mind Portrait*, doravante *Portrait*, caracterizou-se como uma atividade em que os alunos puderam, através de uma representação mental produzida por eles, apresentar a visão que os outros alunos, os professores e governo de Minas Gerais provavelmente teriam sobre eles. Em seguida, através da mesma atividade, os alunos puderam contrastar aquela visão com aspectos positivos de sua personalidade e sua vida refletindo como eles não se enquadram nas descrições negativas comumente atribuídas a eles. Essa atividade foi seguida de uma lista de sugestões feitas pelos alunos do PAV (Apêndice Z) e entregues aos professores de inglês da escola, pensando em sua reflexão e contribuição para melhorar as aulas de inglês para os outros alunos e especialmente, futuros alunos do PAV.

Com relação às habilidades linguísticas trabalhadas especificamente em inglês, nas três atividades, destaco a leitura (imagens presentes nos textos, legendas das imagens, textos autênticos representados pela carta, vídeo e textos tirados da *Internet*), compreensão auditiva (vídeo exibido, fala do professor), escrita (ao responder a todas as feitas nas atividades,

tradução das perguntas da entrevista, elaboração do cartão de agradecimento, elaboração do *Mind Portrait* e lista de sugestões para a aula de inglês no PAV) e produção oral (de forma modesta nos momentos em que os alunos arriscaram repetir frases ditas pelo professor ou suas frases escritas nos exercícios).

Sobre as funções comunicativas trabalhadas, evidenciam-se: descrever ações em andamento, expressar opinião, concordar e discordar, descrever a si mesmo e falar sobre habilidades pessoais. Essas funções também puderam ser realizadas através da aprendizagem de algumas estruturas linguísticas, tais como, o uso de adjetivos, o presente contínuo, verbos modais como o *can/can't*, *should*, *might*, presentes nos textos, enunciados de questões e contextualizados por Rodrigo em vários momentos em que os alunos tinham que escrever em inglês.

Contudo, como característica mais importante, comum a todas as referidas atividades, reafirmo a incorporação do LC enquanto um meio de se empoderar alunos (e também o professor) entendendo que eles são sujeitos que fazem parte de uma estrutura educacional complexa que os oprime de várias formas, sendo necessária uma educação linguística reflexiva e reacionária (FREIRE, 1973; GIROUX, 1983).

4.3.2. O Professor Rodrigo diante das atividades: da descrença às possíveis mudanças em sua prática docente

Passemos à análise e discussão da última entrevista realizada com Rodrigo na qual ele reflete sobre sua experiência com a implementação das atividades. Essa análise e discussão corresponde ao segundo objetivo específico mostrado no capítulo 1 dessa dissertação, a saber, “Identificar e refletir sobre as possíveis mudanças na prática docente advindas da experiência do LC”. Para isso, divido essa análise em três momentos: “Expectativa sobre a experiência de se ensinar inglês utilizando o LC”, “Visão sobre a participação e aprendizagem dos alunos” e “Possíveis contribuições das atividades para sua prática pensando em outras turmas como o PAV”.

4.3.2.1. Expectativa sobre a experiência de se ensinar inglês utilizando o LC

Falando da implementação das atividades, começo a entrevista final fazendo a seguinte pergunta para Rodrigo

[98] Gasperim: então, Rodrigo, eu queria entender qual era a sua expectativa antes de iniciar as atividades (...) O que você achava que iria acontecer? **Você achava que essas atividades iam dar certo quando você foi aplicar?**

[99] Rodrigo: na verdade, a princípio, **eu pensei que não iriam ter resultado.**

As palavras de Rodrigo, a meu ver muito sinceras, não me surpreendem quando penso no início da pesquisa e os registros feitos em minhas notas de campo. Ao verificar o caderno dos alunos, observei que as atividades dadas por Rodrigo eram, em sua maioria, cruzadinhas, atividades de vocabulário de animais, alimentos, cores, pequenos textos sobre música etc. Enfatizo isso para explicar que, uma vez acostumado a ministrar essas atividades, seria compreensível que Rodrigo considerasse que as atividades que elaborei fugiam dos assuntos e estrutura das atividades dele. Além disso, ele poderia ter a crença de que essas atividades, especialmente as limitadas a vocabulário, eram as mais “recomendáveis” para os alunos do PAV, dada a dificuldade de aprendizagem que Rodrigo atribuía a eles conforme discuti anteriormente considerando o excerto 4.

Além disso, nesse momento, mesmo tentando ser imparcial enquanto pesquisador, sinto a genuinidade do esforço de Rodrigo, materializada nas palavras do excerto 99. Testemunhei um pouco da prática docente de Rodrigo em termos de se tentar usar ao máximo a língua inglesa nas aulas; manter uma boa relação com os alunos e sua disposição para ouvir e dialogar com os mesmos. Logo, consigo entender a razão do que considero um possível “cansaço” resultante das inúmeras tentativas de trazer “alguns temas” e coisas do “cotidiano” somado às limitações impostas pela sua elevada carga de trabalho como professor e vice-diretor da escola, falta de materiais didáticos, dentre outros. Esse “cansaço” pode ter influenciado sua descrença no potencial das atividades.

4.3.2.2. Visão sobre a participação e aprendizagem dos alunos

Pensando em um contraste entre aplicação da primeira atividade, *Images*, e as atividades com as quais os alunos estavam acostumados na aula de inglês, eu acrescento:

[100] Gasperim: e você achou, por exemplo, que discutir sobre educação, secretaria, usando material todo em inglês ia dar problema?

[101] Rodrigo: na verdade eu **pensei que eles não se interessariam**, porque na verdade (...) **alguns temas que eu já trouxe para eles... Eles não se interessaram e foram coisas sobre o cotidiano. Mas, sobre a Secretaria eles se interessaram muito pelo material em inglês...**

A pergunta que fiz no excerto 100 se baseia no fato de que percebi, conforme minhas notas de campo, no início da observação das aulas, que os alunos tinham certa resistência e mesmo

apatia aos materiais utilizados pelo professor. Todavia, minha pergunta também tem como principal objetivo tentar entender se os assuntos abordados nas atividades possibilitaram ao professor utilizar o material sem que houvesse resistência por parte dos alunos. A resposta de Rodrigo no excerto 101 traz um contraste entre os temas que alega ter trazido e o tema “secretaria” o qual está relacionado à atividade *Images* em que os alunos reconheceram e discutiram a visão de qualidade na educação retratada no site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Constato assim que a primeira visão de Rodrigo sobre a participação e aprendizagem dos alunos foi a de que eles se interessaram pelo material devido ao tema contemplado na atividade.

Observei em minhas notas de campo que Rodrigo pode conduzir a aula utilizando a atividade sem questionamentos ou resistência por parte dos alunos. Dessa forma, retomo o desinteresse dos alunos mencionado por Rodrigo. Esse desinteresse me traz a inquietação de que possivelmente a resistência dos alunos não se relacionava à língua-alvo, mas sim aos temas. Em outras palavras, é como se na percepção dos alunos, a língua inglesa servisse de porta-voz para uma série de temas que os desinteressam. Esse desinteresse preocupante me remete a outro aspecto da autoexclusão na aprendizagem de língua estrangeira. De acordo com Leffa (2007, p. 8) “a escola é muito competente em ocultar ao aluno o que ele não deve ver, oferecendo o que ele não consegue enxergar, numa linguagem que não é a sua e num contexto que lhe é estranho”.

Ainda falando sobre a atividade *Images*, dessa vez focando o uso da língua-alvo por parte de Rodrigo, comento com ele um pouco do que eu observei enquanto ele conduzia a atividade:

[102] Gasperim: eu observei que você estava escrevendo muita coisa em inglês no quadro sobre as imagens, conversando com eles usando frases em inglês e eles não ficaram reclamando. Eu me lembro que quando eu assisti a primeira aula sua, você tentando motivar os alunos a usar a língua, ficava conversando com eles algumas coisas em inglês e eles reclamavam dizendo: “fala a minha língua”. **E dessa vez eu observei que quando você escreveu aquele monte de coisas, e falando em inglês, eles não reclamaram. Para você, isso seria uma evidência de que eles estavam aprendendo mais inglês?**

Rodrigo responde assertivamente:

[103] Rodrigo: **Sem dúvida, eu acho que é aquela questão da interação entre o que eles estavam fazendo e a realidade deles. Então isso é importante para eles.** Então, quando você expõe, por exemplo, isso no quadro, eles querem visualizar, eles querem saber (...) “poxa vida é desse jeito que eu vou escrever em inglês, é dessa forma que eu vou escrever tal palavra” . **O aluno diz: “Ah, minha explicação tá no quadro! O professor tá dando o valor também a minha explicação!”**. Isso é fundamental, isso é importante.

A resposta de Rodrigo me deixa feliz quanto à sua certeza de que as atividades contribuíram para seu ensino com as atividades que potencializassem a aprendizagem de inglês dos alunos.

Uma das hipóteses que tenho a partir da resposta de Rodrigo no excerto 103 é que a experiência de ensinar usando as atividades permitiu-lhe ensinar usando mais a língua-alvo ao passo que os alunos se sentiram confortáveis com as atividades que, como Rodrigo observou, estabeleceu uma “interação entre o que eles estavam fazendo e a realidade deles”.

Logo, pensando na pergunta que fiz no excerto 102 e a resposta que obtive no excerto 103, deduzo que Rodrigo têm duas visões simultâneas sobre a participação e aprendizagem dos alunos diante das atividades. A primeira refere-se ao fato de que, por meio das atividades, os alunos puderam aprender a língua através da metalinguagem e que o uso da língua-alvo pode ocorrer com conforto por parte do professor e com boa receptividade por parte dos alunos. A segunda visão pode se relacionar à reação positiva que ocorreu entre o professor e os alunos que sentiram que sua explicação, na hipótese do professor, foi valorizada. Pensando especialmente nessa segunda visão de Rodrigo, acredito que há uma diluição do nível hierárquico entre professor e aluno no sentido de que através do LC, ambos aprendem juntos.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo em que crescem juntos em que os argumentos de autoridade já não valem. (FREIRE, 1996, p. 68)

A seguir, Rodrigo acrescenta outra visão interessante sobre a experiência pensando nos alunos:

[104] Eu percebi que ao aplicar as atividades, **os alunos se interessaram muito**, né, e eles **conseguiram ter uma visão muito interessante do que foi aplicado para eles, porque eles conseguiram ver nas entrelinhas, eu acho que isso foi fundamental nessas atividades.**

Embora eu não possa afirmar o que Rodrigo está querendo dizer exatamente com “ver nas entrelinhas”, percebo que ele está se referindo a um progresso na compreensão e exploração dos textos com os quais os alunos trabalharam. Considerando que Rodrigo, no excerto 29, associou o LC à capacidade dos alunos de “ler nas entrelinhas” (o que discuti anteriormente em termos de leitura crítica), percebo que na visão dele as atividades serviram para que os alunos fossem leitores críticos.

Tento buscar, na entrevista, mais elementos para entender se Rodrigo está dizendo que os alunos tiveram uma postura crítica com relação aos textos e as discussões

[105] Gasperim: então **você achou mesmo que essas atividades, com perspectivas críticas, puderam ajudar mais os alunos a aprender inglês e aprender algo mais além de inglês?**

[106] Rodrigo: **sem dúvida, eu acho que as atividades foram fundamentais para que eles pudessem se expressar, não só em português, mas em inglês também.** Eles tiveram essa oportunidade de se expressar. Isso foi muito bacana para eles (...) **Eles ficaram interrogando, na verdade questionando a gente sobre como que seria a conduta da Secretaria para com a escola, com o projeto, né, com a atitude deles aqui...** Como é que

a Secretaria os vê na verdade na escola. Então eles decidiram conversar com a Secretária de Educação e fazer alguns questionamentos sobre o projeto no qual eles estão inseridos.

Rodrigo se refere nesse momento principalmente à atividade *Interview* que procedeu a atividade *Image*. As palavras de Rodrigo no excerto 106 me alegraram muito com relação ao fato de que Rodrigo teve a percepção que as atividades puderam permitir aos alunos se expressar tanto em língua materna como na língua-alvo e, mais importante, usar a língua para interrogar e questionar uma realidade educacional em que eles estão inseridos (MORRELL, 2008). Ênfase as questões do “questionamento” e da “ação” na aula de língua inglesa como uma visão muito relevante atribuída por Rodrigo aos alunos do PAV, considerando a atividade *Interview*.

Considerando que um dos objetivos do LC é empoderar os aprendizes para que eles possam reconhecer sua realidade e transformá-la, não podemos subestimar a importância das atividades no sentido de resgatar o papel dos alunos enquanto cidadãos críticos e com potencial transformador. Afinal,

ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade, ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (MONTE-MÓR, 2006 *apud* MATTOS, 2011, p. 41)

É interessante ressaltar que ao dizer “Então eles decidiram conversar com a Secretária de Educação”, Rodrigo está relacionando essa decisão com as atividades e a oportunidade que os alunos, por meio delas, tiveram de se expressar e agir como cidadãos que reconhecem o espaço onde estão incluídos e as exclusões que surgem diante do pertencimento a esse espaço.

Como uma síntese da visão de Rodrigo sobre a participação e aprendizagem dos alunos, pergunto a ele:

[107] Gasperim: na sua opinião, então, Rodrigo, qual foi a maior contribuição dessas atividades para a aprendizagem de inglês e outras formas de aprendizagem, outras coisas além de inglês? Ou, na sua opinião, essas atividades foram cruciais, para quê?

[108] Rodrigo: **foram cruciais para abrir o entendimento dos alunos. Então eles começaram a perceber que existe muito mais do que aquilo que é mostrado, por exemplo, num texto, numa imagem né e na vida, na nossa vida também! Precisamos ter uma visão além daquilo que eu acho.** Eles precisam perceber isso.

Embora a reflexão de Rodrigo tenha resgatado sua ideia de que o texto “mostra” algo, tal como a leitura tradicional diz (o que problematizei sobre o excerto 31 na outra seção desse capítulo), ainda assim vejo com otimismo o fato de que Rodrigo parece estar associando o

processo de ler e compreender os textos, imagens, por parte dos alunos, como um processo que vai além dos textos e tem implicações para a vida deles. Acredito que Rodrigo possa estar se referindo ao fato que os alunos puderam ter múltiplas perspectivas de compreensão da realidade, ou seja, “além daquilo que acho” (CERVETTI, PARDALES; DAMICO, 2001) e, mais importante ainda, creio que Rodrigo esteja apontando para uma relação entre os textos, as imagens e a vida, considerando que devemos

ver que tudo que acontece nas salas de aula está relacionado às questões sociais mais amplas. E a relação que estou tentando enfatizar é uma relação recíproca: não se trata de uma relação em que a sala de aula é determinada pelo mundo exterior a ela, um mero reflexo do que acontece em outro lugar; trata-se de uma relação em que a sala de aula é parte do mundo, afetando e sendo afetada pelo que acontece além de suas paredes. (PENNYCOOK, 2001, p. 129)

4.3.2.3. Possíveis contribuições das atividades para sua prática pensando em outras turmas como o PAV

Para entendermos melhor as possíveis contribuições da experiência com a implementação das atividades para a prática docente de Rodrigo, e para que possamos mostrar a diferentes perspectivas sobre um processo (tal como a própria estratégia do LC recomenda), apresentarei essa seção através de duas perspectivas: as possíveis contribuições na perspectiva do pesquisador e na perspectiva do professor.

4.3.2.3.1. Na perspectiva do pesquisador

Considerando a visão multifacetada que Rodrigo teve ao aplicar as atividades em se tratando da incorporação de temas diferentes; uso da língua-alvo por parte dele e dos alunos; interação com os alunos e a questão do questionamento e a ação na aula de inglês, acho relevante apresentar uma síntese de algumas ressignificações que eu, enquanto pesquisador, percebi como possíveis contribuições para a prática docente de Rodrigo.

A primeira contribuição que percebo refere-se aos temas das atividades, Rodrigo reconheceu que as atividades que se relacionaram diretamente com o contexto de inserção educacional dos alunos, ou seja o que é ser aluno do PAV na visão da SEE-MG, dos outros professores e alunos (atividade *Images* e *Portraits*), trouxeram à tona os temas que motivaram os alunos a não só participar da aula, mas querer “interrogar e questionar” a secretária Ana lúcia Gazzola com relação ao que é e para que serve o PAV. Os principais questionamentos

feitos por ele foram sobre a forma como a língua inglesa está ausente do currículo do PAV I (projeto de aceleração que antecede o projeto do qual eles fazem parte hoje); por que não livro didático para o ensino de inglês no PAV; sua carga horária reduzida e falta de atividades complementares como passeios, excursões etc.

Um dos desdobramentos significativos dos temas trazidos pelas atividades foi a contribuição das atividades no sentido de se utilizar mais a língua alvo por parte do professor e dos alunos, evidenciando que as atividades contribuíram para aprendizagem de forma metalinguística, mais comunicativa, sem perder o aspecto crítico.

Percebi durante a observação das aulas que Rodrigo ficou à vontade tanto para utilizar a língua-alvo como para explorar dos temas nas atividades. Associei esse conforto à “forma diferenciada” de ensinar inglês para os alunos do PAV defendida por Rodrigo no excerto 16. Arrisco dizer que parece que as atividades atenderam às expectativas deles em sua busca por uma forma diferenciada de ensino.

Outra contribuição que cogito é uma possível ampliação da concepção de língua e texto (excertos 8 e 33 respectivamente). Pensando na concepção de língua como estrutura, percebi durante a entrevista que Rodrigo, que em nenhum momento ele enfatizou a forma como os alunos aprenderam mais estruturas gramaticais embora ele tenha mencionado isso em seu registro de impressões, especialmente sobre a atividade *Images*. A associação entre “entendimento dos textos e da vida” me parece um indício de que Rodrigo está concebendo o textos e a língua(gem) como elementos inter-relacionados no processo de leitura e vivência do aprendiz.

Em se tratando a concepção do processo ensino/aprendizagem que não se limita mais à ideia de um professor como mostrador ou orientador, mas como coparticipante em um processo de aprendizagem, Rodrigo deu ênfase à participação protagonista dos alunos no sentido se preocupar em escrever “as explicações deles no quadro” ao passo que dimensão relacional da aprendizagem foi preservada (PERRENOUD, 1993) em uma interação positiva entre alunos e professor.

É, também, digna de nota a forma como o Rodrigo associou o ensino e aprendizagem de inglês à prática do empoderamento, questionamento e transformação da realidade (FREIRE, 1996; GIROUX, 1983, McLAUGHLIN ; DEVOOGD, 2004) ao associar o fato de que “as atividades foram fundamentais para que eles pudessem se expressar” e o fato de que “então

eles decidiram conversar com a Secretária de Educação e fazer alguns questionamentos sobre o projeto no qual eles estão inseridos”.

Outro aspecto que chamou a minha atenção, conforme poderá ser verificado no excerto 112 a ser discutido, é forma como as atividades serviram para que Rodrigo fizesse uma espécie de autocrítica indireta à sua prática no sentido de reconhecer que os alunos não estavam interessados ou motivados em sua aula.

4.3.2.3.2. Na perspectiva do professor

A forma como Rodrigo afirma ter se beneficiado da experiência de implementação das atividades fica clara nos excertos abaixo.

[109] Gasperim: para você, enquanto professor, **essas atividades aplicadas contribuíram de alguma forma para sua prática docente?**

[110] Rodrigo: **sim. Muito! Eu pude aprender muito sobre como motivar mais os alunos trazendo coisas da realidade deles na aula de inglês. Eu pude ajudar mais os alunos a aprender inglês e ao mesmo tempo participar mais da aula e fazer coisas que eles nunca poderiam fazer na aula e através da aula de inglês!**

Rodrigo menciona no excerto 110 duas contribuições das atividades para sua prática docente. Primeiramente, ele fala do aumento da motivação dos alunos por meio da realidade dos alunos, que passou a ser incorporada nas aulas de inglês através das atividades. O aumento da motivação dos alunos, na perspectiva de Rodrigo, se deu através da forma como as atividades na aula de inglês trouxeram “as coisas da realidade deles”. Uma das coisas relacionadas à realidade deles é a forma como a Secretária de Educação os via (excerto 106) e a necessidade de interrogá-la, questioná-la. Ao usar a expressão “através da aula de inglês” no excerto 110, Rodrigo parece estar reforçando o papel significativo da língua inglesa como um espaço propiciador de realizações significativas (“interrogar”, “questionar”) por parte dos alunos enquanto aprendizes da língua que a perceberam como “um elemento de integração, que faz o falante ou leitor perceber-se como cidadão que tem uma contribuição a ofertar à sua comunidade (LINS –JR, p. 4, 2006).

Outra contribuição que Rodrigo menciona no referido excerto é a possibilidade de dar aos alunos a oportunidade de fazerem nas aulas de inglês “coisas que eles nunca poderiam fazer”. Essa fala de Rodrigo me remete à ideia de que ele sentiu-se satisfeito de ver que, através das atividades, ele pode empoderar os alunos para transgredir no sentido de ir além do lugar comum nas aulas de inglês no PAV. De certa forma, reflito se Rodrigo está se referindo a uma possível sensação de ter sido um dos “professores que transgridem os limites normais

da pedagogia e ensinam seus próprios alunos a transgredir: a pedagogia como transgressão" (PENNYCOOK, 2006, p. 75).

A seguir, reforço a pergunta que fiz no excerto 109, de forma mais enfática:

[111] Gasperim: para você o que ficou mais latente nessa experiência ao implementar as atividades? **O que fica como “mensagem” para a sua carreira docente?**

[112] Rodrigo: eu acho que ficou marcado para mim **o interesse e a motivação dos alunos que eu não via antes. Eles aprenderam inglês de uma forma diferente. Para minha carreira quero usar mais materiais como aqueles que ajudem turmas como o PAV a aprender inglês de um jeito que interessa, que tenha sentido para eles.**

Considerando esses excertos, Rodrigo reforça a ideia de que as atividades serviram para aumentar o interesse e a motivação dos alunos. Contudo, ressalto que a afirmação do desejo de Rodrigo em “usar mais materiais como aqueles que ajudem turmas como o PAV a aprender inglês de um jeito que interessa para eles e que tenha sentido para eles”, parece uma manifestação de sua conclusão de que aquelas atividades podem ser um caminho bem sucedido para se ensinar inglês “de forma diferente” para as turmas como o PAV.

4.3.2.3.3. Síntese: o des(encontro) entre as perspectivas do pesquisador, do professor e o LC

Tendo chegado ao fim da entrevista com Rodrigo, sinto-me imensamente feliz em saber como Rodrigo se beneficiou da experiência com as atividades. A ênfase dada pelo professor na questão do interesse e motivação dos alunos vai ao encontro, principalmente, da discussão sobre concepção de ensino e aprendizagem na seção “Na perspectiva do pesquisador”.

Todavia, relendo incessantemente a entrevista final com Rodrigo, me pergunto, considerando a forma como os alunos foram participativos, aprenderam mais inglês e foram questionadores, se Rodrigo passou a considerar os alunos do PAV para além dos estigmas de fracasso ou incapacidade e da “visão limitada de mundo” (excerto 45). Contudo, confirmo que ele não menciona nada acerca de uma possível mudança, por meio da experiência com as atividades, na forma de conceber aqueles alunos. Confesso nesse momento que tinha a perspectiva de que houvesse uma possível resignificação da imagem que Rodrigo tinha sobre eles, considerando a hipótese de que ele pudesse, agora, reconhecê-los enquanto cidadãos críticos e que são capazes de aprender inglês e se empoderar desta língua para realizar ações concretas (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; McLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, MORRELL, 2008).

Contudo, sem fazer vista grossa a essa questão, sinto-me otimista com relação às palavras de Rodrigo ao dizer “ficou marcado para mim o interesse e a motivação dos alunos

que eu não via antes”. Essa reflexão do professor mostra uma autocrítica à sua prática docente gerada pelas atividades. Isso me parece uma evidência de que Rodrigo está dando passos largos rumo à uma prática reflexiva.

Os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência. (ZEICHNER, 1993, p.10-11)

A prática reflexiva, se perpetuada, certamente dará a Rodrigo muitos *insights* sobre as várias identidades e possibilidades (GRIGOLETTO, 2001; MOITA LOPES, 2012b; KUMARAVADIVELU, 2003, 2006) que os alunos do PAV ou quaisquer outros alunos com trajetória de exclusão escolar ou autoexclusão na aprendizagem de inglês possam ter.

Retomando a fala de Rodrigo no excerto 112, quando ele diz que pretende usar mais atividades como aquelas (atividades com perspectivas críticas), entendo isso como um passo importante para que ele possa ser um educador crítico, afinal, de acordo com Mclaughlin e DeVoogd (2004, p. 33),

Antes de ensinarmos nossos alunos a se tornar criticamente letrados, nós mesmos devemos nos tornar criticamente letrados. Isso significa que quando lemos, vamos além da compreensão, que conhecíamos, para um nível mais profundo de compreensão crítica

Mas, seguindo adiante, e entusiasmado com a ideia de que as atividades possam ter beneficiado os alunos do PAV, na próxima seção analisarei e discutirei a reação dos alunos diante das atividades e possíveis ressignificações oriundas dessa experiência.

4.3.3. Os alunos do PAV diante das atividades: dos primeiros contatos com as atividades às várias ressignificações

Nessa última parte da análise e discussão dos dados, baseio-me nas duas últimas interações realizadas com os alunos. A primeira refere-se especificamente à experiência dos alunos ao entrevistar a Secretária de Estado de Educação ao passo que, na segunda, os alunos refletem sobre a experiência com as atividades como um todo.

A primeira seção a seguir, “Dos primeiros contatos e impressões dos alunos”, relaciona-se com o terceiro objetivo específico dessa pesquisa, a saber, “Identificar, analisar, refletir e apresentar considerações sobre a motivação, participação e reação dos alunos diante das atividades criticamente embasadas elaboradas pelo pesquisador e aplicadas com a colaboração com o professor participante”.

4.3.3.1. Dos primeiros contatos e impressões dos alunos

Em minhas notas de campo sobre a aplicação das atividades, fiz vários registros sobre a motivação e participação dos alunos durante as atividades. Observei que eles interagiram voluntariamente com o professor e demonstraram grande interesse em expor sua opinião sobre as imagens, textos presentes nos materiais usados nas atividades. Percebi ainda que os alunos puderam estabelecer uma relação clara entre os textos, os temas e sua realidade enquanto alunos do PAV, e acima de tudo como cidadãos. Ficou muito evidente para mim a forma como os alunos não só se interessaram, mas participaram ativa e significativamente das atividades. Considero como uma das evidências do interesse e motivação dos alunos a confirmação por parte de Rodrigo, de algo que eu já tinha observado nas minhas notas de campo quando ele aplicou as atividades

[113] Engraçado que nesse dia, realmente **eles não reclamaram**, eles gostaram da atividade, **eu falei com eles o seguinte “nós vamos continuar então na próxima aula?”**, eles falaram **“tudo bem”**. “Então a gente continua na próxima aula.” **Quando é uma atividade comum, que você dá e fala que vai continuar na próxima aula eles geralmente falam “ah, de novo não!”** Mas essa atividade realmente... Eles se interessaram por ela e quiseram continuar na próxima aula.

No Registro de Impressões preenchido pelos alunos (APÊNDICE V), observei que todos eles mencionaram que acharam as atividades “interessantes e legais”. Além disso, eles informaram nos registros o fato de que se sentiram mais à vontade para participar nas aulas de inglês somado ao fato de que eles alegaram que aprenderam mais inglês, do que de costume, por meio dessas atividades. Contudo, fiquei curioso para entender de que forma essas atividades foram “interessantes”, “legais” e como essas impressões se relacionam com a reação deles e especialmente com sua aprendizagem de inglês por meio das atividades. Sendo assim, na interação final com o grupo focal, pergunto:

[114] Gasperim: eu queria entender o que significam estas palavras que vocês colocaram lá no seu Registro de Impressões “muito legal e diferente”. Como assim, a aula foi muito legal e diferente?

[115] Trebor: porque a aula **saiu um pouco da rotina, saiu mais da sala, aprendeu mais sobre hoje em dia... Usando mais os negócios de hoje em dia, né, computador, que antigamente não usava.**

[116] Ágata: foi diferente foi que nós **tivemos oportunidade de conhecer outras coisas além do inglês que eu não conhecia. Aprendi mais palavras.**

As falas de Ágata e de Trebor confirmam que as atividades puderam proporcionar a eles oportunidades de sair da sala e discutir assuntos da atualidade bem como aprender “mais palavras”. Relembro nesse momento que uma das informações mais recorrentes, na fala dos alunos sobre o que seria uma boa aula de inglês (ou uma aula “legal”), é o fato de que elas deveriam ter momentos de sair da sala de aula e usar o computador (no momento em que eles

enviaram as perguntas remanescentes para o e-mail da Secretária de Educação). Recordo, também que os alunos haviam falado que inglês era uma matéria que não tratava dos assuntos que os interessavam (conforme discuti baseado no excerto 97). Sendo assim, a fala de Ágata no excerto 116, parece se referir às “coisas além do inglês” que tornaram a aula de inglês no PAV mais interessantes.

Dando sequência a conversa, procuro mais evidências de que os alunos gostaram das atividades, se sentiram confortáveis, motivados a participar delas e principalmente se conseguiram aprender mais inglês através delas.

[117] Gasperim: **e vocês se sentiram mais à vontade para participar das aulas com as atividades que eu e o Rodrigo trouxemos? Vocês ficaram à vontade com aquelas atividades?**

[118] Trebor: sim, porque **aprendemos mais do que a gente aprendia que era só “verbo to be”, bem mais sobre a realidade, além de só da escola. Ajudou a gente a se expressar mais, a revelar algumas coisas, ver e dizer, sentir se a gente gostava, o que a gente não gostava.**

[119] Ágata: **As palavras, quando nós começamos essa etapa, ninguém sabia quase nada, aí quando o professor passou as perguntas, ficamos mais interessados em perguntar mais o que significa as palavras, as respostas dos exercícios.**

Os excertos 118 e 119 me permitem afirmar que os alunos reagiram positivamente às atividades e mostram como os próprios alunos perceberam a forma como as atividades tinham conteúdos muito além do “verbo to be”. Observei ainda, pelos excertos, que as atividades possibilitaram que os alunos participassem mais na aula de inglês podendo se expressar, falar de si mesmos em harmonia com que era esperado linguisticamente das atividades no momento de seu planejamento. Logo, os alunos aprenderam estruturas linguísticas relacionadas àquelas funções comunicativas, e mais importante ainda, os próprios alunos fizeram uma autoavaliação de sua aprendizagem ao dizer “aprendemos mais do que a gente aprendia” e “quando nós começamos essa etapa, ninguém sabia quase nada”.

Outro aspecto relevante que chamou minha atenção quanto à reação dos alunos, se refere à participação de alguns deles, os quais relatei em minha nota de campo no início da pesquisa, que atrapalhavam as aulas, além de recusarem a participar das atividades na aula de inglês.

[120] Gasperim: eu percebi que todos **os alunos que eram considerados mais “bagunceiros” estavam participando mais das atividades. Vocês também acham isso ou foi impressão minha?**

[121] Trebor: sim, **porque a maioria dos que quase não faziam nada, voltou, aprendeu quase tudo o que os alunos faziam, aprendeu junto.**

[122] Ágata: verdade. **Eles ficaram interessados em participar com a turma. Houve um avanço de cada um deles.**

Trebor, ao se referir no excerto 121 à “maioria dos que quase não faziam nada” acrescenta uma informação interessante: o fato de eles terem “voltado”. Ele pode estar se referindo aos

momentos em que os alunos, que até mesmo costumavam a sair da sala sem autorização do professor, como eu presenciei no período de observação de aulas, voluntariamente “voltaram” para a sala para participar das atividades juntamente com os demais. Ao acrescentar que eles “aprenderam junto”, alegro-me em ver que assim como eu, Trebor percebeu que a atividade uniu os alunos na aprendizagem. Esses mesmos alunos considerados “bagunceiros” participaram das aulas, com as atividades e emitiram opiniões importantes sobre os problemas educacionais em Minas Gerais, especialmente na atividade *Images*.

Cogito que a forma como aqueles alunos, antes apáticos, se uniram aos demais na aprendizagem de inglês, revelou, como diria Freire, (1996, p. 95) “um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter **libertador**” (grifo meu). Em outras palavras, as atividades podem ter despertado a consciência dos alunos, como um todo, dando a eles a sensação de aprender inglês com “liberdade”. Ressalto que a palavra liberdade foi mencionada na sessão reflexiva final quando retomei a seguinte pergunta:

[123] Gasperim: como é uma boa aula de inglês? O que é que tem nela?

[124] Ágata: com os assuntos de cada coisa que tá acontecendo no mundo, **envolvendo liberdade**, responsabilidade, respeito.

E, como uma síntese da motivação, participação e reação dos alunos, destaco dois excertos:

[125] Ágata: para mim **valeu muito a pena, eu amei, gostei muito, muito!**

[126] Lucas: **foi uma emoção e tanta porque não é qualquer um que chega lá!**

Sinto pelas palavras de Lucas que a experiência com as atividades, especialmente, a atividade *Interview* que culminou com a entrevista à Secretária de Educação, foi uma espécie de proeza considerando que a secretária nunca concedeu antes uma entrevista para um grupo de alunos do PAV.

As seções a seguir referem-se ao último objetivo específico dessa pesquisa, a saber, “Analisar, refletir e discutir, com base nas reações dos alunos nas aulas observadas, como o uso do LC na aula de língua inglesa, em uma turma de aceleração, pode contribuir para uma nova visão deles sobre o significado da aprendizagem de inglês na escola pública e sobre si mesmos em sua trajetória escolar”.

4.3.3.2. Da resignificação sobre a aprendizagem de inglês na escola pública e no PAV

Nesta seção apresento a minha perspectiva e a dos alunos sobre as possíveis resignificações sobre a aprendizagem de inglês na escola pública, especialmente pensando no contexto do PAV.

4.3.3.2.1. Na perspectiva do pesquisador

Nesse momento relembro a forma como os alunos viam a aprendizagem de inglês na escola pública e no PAV. Na seção intitulada “Como os alunos veem a aula de inglês no PAV”, chamei a atenção para a visão dos alunos de que a aula de inglês era simplesmente para se aprender o básico; atender a algumas necessidades profissionais e especialmente o fato de que a aula de inglês era dissociada da realidade deles e do mundo, além de não levar em conta seu potencial, suas características pessoais, experiências e conhecimento prévio da língua.

Atento a essas questões, percebo que os alunos conseguiram atribuir novos significados à aprendizagem de inglês por meio das atividades, considerando pelo menos dois aspectos que eu observei e os quais apresento a seguir.

1. Aprender inglês é participar de tarefas comunicativas que equilibram o uso da língua materna com a língua-alvo para desempenhar ações no mundo real.

[127] Gasperim: eu queria saber um pouco do que vocês acharam daquela experiência, da gente começar trabalhando com uma carta em inglês. **Vocês acharam estranho ter que ler uma carta em inglês e depois escrever carta em português?**

[128] Lucas: **eu só achei diferente. Foi diferente ter que fazer e ter que mandar a carta.**

Quando fiz a pergunta no excerto 127 estava desejando saber a opinião dos alunos sobre o fato deles terem que utilizar a língua materna (LM) em vários momentos das atividades, como por exemplo, ao elaborar a carta para a Secretária de Educação, o que foi precedido da leitura de uma carta em inglês para que os alunos se familiarizassem com o gênero na língua inglesa (além de ver a forma como o emissor da carta expunha os problemas que ele via em seu contexto familiar).

Muitos pesquisadores como Timor (2012), Turnbull (2001), Cummig (2007), Butzkamm, Caldwell (2009) e Cook (2001) têm apresentado razões convincentes para o uso consciente e fundamentado de LM nas aulas. Por exemplo, Cook (2001) apresenta 4 motivos para o uso de LM nas aulas, os quais apresento a seguir.

Primeiramente, temos o conceito de *Eficiência*. Algumas coisas só acontecem de modo eficiente quando feitas em LM. No caso das atividades orais, podemos pensar na questão do questionamento, que foi muito mais eficiente, em alguns momentos, considerando que os alunos do PAV puderam fazer isso em português sem limitar sua expressão oral por não saberem como falar em inglês. No caso da carta, cogitei que os alunos também se sentiriam mais “livres” para expressar sua opinião em LM, além de cogitar a hipótese que a carta poderia, antes ou após a leitura da Secretária de Educação, ser lida por alguém que não compreendesse a língua inglesa.

Em segundo lugar, temos a *Aprendizagem*. A aprendizagem de uma língua estrangeira é potencializada pela LM. No caso do PAV, os alunos não tiveram aulas de inglês no ano anterior e poderiam se basear muito nos seus conhecimentos de LM para fazer inferências, comparações, etc. (sem desconsiderar o fato de que cada língua tem suas especificidades).

Em terceiro lugar, Cook (2001) fala sobre a *Naturalidade*. Os alunos podem *naturalmente* preferir falar sobre certos tópicos em LM. No caso dos alunos PAV, por exemplo, discutir sobre a política educacional pública no qual estão inseridos em português foi algo muito mais natural do que ter que falar em inglês sobre as especificidades do PAV que faz parte somente do contexto mineiro de educação.

E, por último, a autora menciona a *Relevância Externa*. A LM ajuda os alunos a perceber a forma como a língua estrangeira está presente fora das paredes da sala de aula e aponta caminhos para seu uso fora desse contexto. É possível que os alunos do PAV, por usufruírem da legitimidade do uso da LM, associada a textos autênticos em língua inglesa, tenham aprendido muito mais sobre a língua inglesa reconhecendo-a e explorando-a em textos autênticos que foram produzidas por falantes nativos da língua.

Sendo assim, relaciono esses quatro aspectos sobre o uso de LM na aula de inglês, e a experiência dos alunos envolvendo as atividades, com a ideia de que para os alunos do PAV a aprendizagem de inglês pode ser vista como um espaço de coexistência harmoniosa entre português e inglês.

Nesse momento, retomo o excerto 128 onde Lucas trouxe uma contribuição muito importante para minha compreensão da forma como a aprendizagem de inglês no PAV ganhou outro significado. Ao dizer que “foi diferente ter que fazer e ter que mandar a carta”, Lucas resgata a discussão sobre o fato de que o que se fazia antes na aula de inglês não estabelecia nenhuma relação com o mundo real. Isso significa que a aprendizagem da língua

antes era tão dissociada das ações a serem desempenhadas no mundo real, que os alunos se surpreenderam com a ideia de ter que mandar a carta para um destinatário real. Além da fala de Lucas, consigo confirmar que os alunos puderam perceber a forma como as atividades dialogaram como as ações a serem desempenhadas no mundo real, pelo seguinte excerto:

[129] Ágata: porque **quando você vai escrever assim, você fica com medo de escrever errado.**

Ágata, ao dizer “escrever assim”, se refere, dentre outras coisas, ao seu receio em escrever “errado” uma carta na aula de inglês a ser entregue para alguém de verdade, especialmente para uma autoridade na área de educação.

2. Aprender inglês é ter seu o próprio conhecimento prévio e estratégias de leitura valorizados. Ao retomar a pergunta em que procuro saber se os alunos aprenderam mais inglês com as atividades, sou surpreendido com uma das respostas.

[130] Gasperim: e vocês sentiram que essa atividade da carta, ao ler uma carta em inglês, **deu para aprender alguma coisa de inglês? Vocês estão lembrando de coisa que vocês aprenderam? Mesmo que seja alguma palavra nova?**

[131] Lucas: palavra nova **eu não sei te informar que a maioria eu já sabia já**, mas algumas eu aprendi.

Em um primeiro momento, sem subestimar o conhecimento de Lucas, fiquei preocupado se as atividades não acrescentaram nada ao conhecimento linguístico dos alunos, contudo, tive uma surpresa positiva considerando a hipótese de que as atividades, provavelmente devido aos temas, favoreceram que os alunos pudessem usar uma série de esquemas mentais (VYGOSTKY, 1998) articulando o conhecimento de mundo dos alunos e estratégias de leitura como por exemplo, o reconhecimento de cognatos e inferências do significados das palavras (DIAS, 2002).

Reflico, considerando esse significado sobre a aprendizagem de inglês, até que ponto o caráter crítico dos textos motivam e desafiam positivamente os alunos a se arriscar, tentar entender os textos e usar diferentes estratégias em sua aprendizagem (OXFORD, 1996).

No excerto a seguir, considero haver uma possível evidência de que o tema presente na atividade influenciou a forma como os alunos entenderam bem o texto e se lembraram bem dele posteriormente.

[132] Gasperim: quando eu entreguei a carta para vocês, aquela carta do menino que escreveu para o Obama, vocês acharam diferente a carta dele? **Vocês conseguiram entender a carta?**

[133] Lara: **com certeza. Porque ele estava falando sobre a família dele falando que ele passa dificuldade e que a mãe não fica em casa e que ele não tem nem visto os pais.**

Saliento que chamou minha atenção a forma como Lara conseguiu lembrar de vários detalhes da carta que estava totalmente em inglês, sem simplificações, por ser um texto autêntico. Logo, atribuo a forma como textos com perspectivas críticas podem tornar as informações presentes nos textos mais significativas (LUKE, 2012; COMER, 2001) e vivas para os aprendizes.

4.3.3.2.2. Na perspectiva dos alunos

Destaco, a seguir, pelo menos três ressignificações sobre a aprendizagem de inglês na escola pública, sobretudo no PAV, na perspectiva dos alunos.

1. Aprender inglês é ir além do verbo to be.

Essa perspectiva dos alunos fica clara ao retomar o excerto 118, onde Trebor disse “aprendemos mais do que a gente aprendia que era só “verbo to be”. Confirmando, durante a conversa que Trebor está se referindo a ir além no sentido de discutir a realidade.

[134] Gasperim: então vocês acham que com esse tipo de atividade, discutindo sobre o PAV, foi mais fácil aprender inglês?

[135] Trebor: **é, porque aí você já tá jogando a realidade para a gente aprender, porque antigamente era só negócio de fantasia, só bobeira e desenho.**

As palavras de Trebor me remetem automaticamente às palavras de Eduardo sobre as aulas de inglês no PAV, no excerto 87, quando ele disse “só tem desenho”. Dessa forma, as atividades contribuíram para que os alunos se libertassem das “amarras” dos desenhos e também do verbo *to be*, cujo ensino descontextualizado, conforme Paiva (2005) observou, contribui para que muitos alunos em sua trajetória de aprendizagem, vejam a língua inglesa como uma língua não pertencente ao mundo real.

2. Aprender inglês é aprender sobre a vida real e se posicionar diante dos problemas que ela tem.

Ratificando suas palavras, Trebor acrescenta:

[136] Trebor: agora, hoje, nessas aulas **a gente aprendeu mais sobre a vida real.**

Tentando entender o que significa aprender sobre a vida real, pergunto:

[137] Gasperim: e a gente aprende mais coisas além de só aprender palavras, só aprender a traduzir? **Tem alguns assuntos que estão ali dentro do texto, dentro de tudo que tem inglês e a gente não para pensar?**

[138] Trebor: **no ramo da droga, violência, isso tudo ajuda, né?**

As palavras de Trebor mostram que ele está associando a aprendizagem de inglês à “ajuda” para se entender diversos problemas do mundo real como as drogas e a violência. Tento confirmar meu entendimento dessa visão de Trebor.

[139] Gasperim: quando a gente tá aprendendo inglês, **a gente também tá aprendendo esses assuntos?**
[140] Trebor: **É.**

Após isso, tento descobrir durante a entrevista se os alunos associam a aprendizagem de inglês às ações concretas de transformação social (MATTOS, 2011).

[141] Gasperim: e a **gente aprende também a reagir, a se posicionar, a lutar quando a gente tá aprendendo inglês, geralmente a gente faz isso?**

[142] Ágata: **faz bastante, em vários casos, né?**

[143] Gasperim: **mas vocês faziam isso antes na aula de inglês?**

[144] Ágata: **não. Depois que aprendemos bastante foi aí que nós conseguimos fazer isso.**

A resposta de Ágata parece confirmar que ela associa a aprendizagem de inglês com a possibilidade de se usar esse conhecimento para lutar “em vários casos” e com relação à intensidade, “bastante”. Contudo, quando ela diz “depois que aprendemos bastante foi aí que nós conseguimos fazer isso”, fiquei pensando se ela está associando a possibilidade de posicionar e lutar a um nível maior de proficiência, o que é criticado por vários pesquisadores do LC, como Lee (2011), Mclaughlin e DeVogd (2004). A fala de Ágata a seguir me traz certo conforto

[145] Ágata: **Com essa temporada de entrevista agente tá aprendendo mais inglês.**

O que me conforta, com base no excerto 145, é que se Ágata pensa que para se posicionar e lutar é preciso “mais inglês”, ela por outro lado, implicitamente está dizendo que por terem aprendido “mais inglês” nessa “temporada de entrevista”, eles puderam se posicionar e lutar (mais).

3. Aprender inglês é entender o que é o PAV e alguns de seus dilemas. Em outro momento, durante a conversa, tento descobrir alguns assuntos que ficaram na mente dos alunos

[146] Gasperim: **Que outro assunto que a gente discutiu além dessa questão da entrevista que ficou na cabeça de vocês nessas aulas de inglês ?**

[147] Ágata: **Sobre o PAV**, que a gente não sabia muita coisa sobre ele porque muitas coisas a gente não sabia sobre nós mesmos. **Mas com essas aulas nós conhecemos mais um pouco de do PAV e sobre nós mesmos.**

[148] Trebor: **É mesmo**

[149] Lara: **Com certeza!**

Os alunos confirmam em suas respostas que as atividades permitiram-lhe associar as aulas (em que as atividades foram aplicadas) com o ato de entender o que é o PAV.

As palavras de Ágata no excerto a seguir, mostram como eles refletiram sobre os problemas na relação aluno e professor nas aulas do PAV (não se limitando às aulas de inglês)

[150] Ágata: **Aprendemos porque os professores apenas entram na sala, escrevem no quadro, pronto e acabou e não falam mais nada.**

Ágata está se referindo a um dos momentos da discussão na atividade Images em que Rodrigo e os alunos falam das dificuldades em se ensinar e aprender no PAV. Os alunos expressaram sua opinião sobre o que faltava nas aulas e Rodrigo fala da forma como alguns professores, devido ao seu cansaço e inúmeros problemas dentro e fora da escola, ficam sem paciência com os alunos, decidindo apenas escrever no quadro e não falar mais nada. Percebo nessa reflexão de Ágata que ela percebeu a forma como as atividades propiciaram a discussão e reflexão sobre o PAV e alguns de seus dilemas no processo ensino/aprendizagem como uma forma de entender a perspectiva do outro sobre uma situação que desagradava a ambos os lados.

Concernente às palavras de Ágata sobre a aprender “sobre nós mesmos” apresentarei e discutirei a seguir como as atividades permitiram que os alunos pudessem aprender sobre si mesmos, possivelmente atribuindo a si mesmos um novo significado enquanto aprendizes e cidadãos.

4.3.3.3. Da resignificação de si mesmo enquanto aluno de uma turma de aceleração

Nesta seção considero pertinente apresentar exclusivamente a perspectiva dos alunos com relação a si mesmos após a implementação das atividades. Faço essa escolha como uma forma de valorizar os sentimentos deles e evitar que eu, enquanto pesquisador, mesmo que despretensiosamente, contribua para rotular ou estigmatizar os alunos de alguma forma. Contudo, estou ciente de que ao tentar explicar a nova visão dos alunos sobre si mesmos, imprimo no texto um pouco da minha própria visão sobre o processo (MANTZOUKAS, 2005). Além disso, reservo-me no direito de tecer alguns comentários na seção de síntese das resignificações.

4.3.3.3.1. Na perspectiva dos alunos

Apresento, a seguir, duas perspectivas evidenciadas pelos alunos sobre a experiência com as atividades relacionando-as a si mesmos.

1. Aprender inglês revelou a necessidade de ter uma nova forma de se expressar e ser = “Tive que mudar um pouco o meu jeito de ser”.

Considerando a entrevista sobre a experiência de se entrevistar a secretária, faço a seguinte pergunta:

[151] Gasperim: o que vocês aprenderam de diferente nessa atividade da entrevista que vocês não sabiam sobre entrevista?

[152] Lucas: **o jeito de você vestir, o jeito de você falar... Eu pensei que era normal que nem você cumprimentasse uma pessoa na rua, mas mudou muito o jeito. O jeito que agente deve ser, para ficar melhor, para se entrosar... Até o paladar!**

As palavras de Lucas, no excerto 152, revelam que ele percebeu claramente pelos textos e vídeos que, ao entrevistar uma pessoa, existe uma linguagem esperada para se comunicar, além de um traje adequado para essa ocasião. Contudo, o que mais me chama a atenção é o uso da expressão “o jeito que a gente deve ser”. Afinal, a atividade focava o que o entrevistador “deve fazer” e não “o que ele deve ser”. Tento entender melhor o que significa esse “jeito de ser” e o que Lucas quer dizer com “paladar”. Felizmente, outro aluno do grupo focal, respondendo outra pergunta, explica o que Lucas queria dizer com “paladar”:

[153] Gasperim: e você, Eduardo, o que você achou dessa experiência de participar de uma entrevista real, cara a cara com a secretária de Educação?

[154] Eduardo: uma coisa que ficou para mim é a questão da autoridade, **falar com uma autoridade... sem ter falta de respeito. O paladar que ele falou é o jeito de falar. Tive que mudar um pouco o meu jeito de ser lá.**

Eduardo me explica que o termo “paladar” se refere ao jeito deles de falar. Cogito que isso tenha a ver com uma metáfora que eles podem ter criado pensando “no sabor das palavras” quando falamos com alguém. Eduardo não só me explica o que eu precisava saber, mas também reforça a ideia de que a experiência com a atividade contribuiu para mudar um pouco o seu jeito de ser. Atribuo essa mudança no jeito de ser, a que os alunos se referem, à relação que eles estabeleceram entre se vestir e se comunicar respeitosamente “com uma autoridade”.

Uma outra hipótese que tenho é que os alunos tenham criado uma forte relação entre o “jeito de falar” e o “jeito de ser”. De acordo com Moita Lopes (1998) “as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio e nos discursos dos outros” (p. 6). Explicando a relação entre o discurso e a identidade, Ferreira (2006 *apud* PESSOA; FREITAS, 2012, p. 4), afirma que os alunos, assim como os professores,

estão posicionados no discurso e eles podem agir nele e, conseqüentemente, experienciar novas possibilidades de mudança social. Qualquer que seja o caso,

quando as pessoas leem, escrevem ou **falam**, elas estão participando de um discurso social através de suas identidades de classe, raça, gênero, sexualidade, idade e outros fatores. (grifo meu)

O discurso usado pelos alunos anteriormente, conforme registrei em minhas notas de campo, era um discurso criado com palavrões ou termos chulos usados para não só para se dirigirem aos colegas e professores, mas para reivindicar seus direitos enquanto alunos. Os alunos tinham consciência de que essa linguagem lhes conferia uma série de estereótipos acerca do seu modo de ser e reconheceram isso na atividade *Portraits*.

Pensando na forma como durante as atividades os alunos discutiram a importância de saber utilizar bem o discurso e a linguagem presente nele para se questionar e se posicionar diante dos problemas enfrentados, acredito que os alunos perceberam que mudar seu jeito de falar, estava relacionado a mudar seu jeito de ser (considerando também o sentido de ser visto e ouvido pelos outros).

2. *Aprender inglês trouxe superação e otimismo com relação ao futuro = “Nunca achei que eu ia tão longe assim”, “Se ela conseguiu, a gente também é capaz. É só tentar!”.*

Aproximando-se o fim da interação, pergunto novamente aos alunos como eles se sentiram tendo participado das atividades, especialmente ao entrevistar a Secretária de Educação.

[155] Gasperim: quando vocês estavam lá entrevistando a secretária, ou usando a expressão que o repórter utilizou quando ele publicou a matéria, questionando a secretária, **vocês imaginavam que poderiam fazer isso através da aula de inglês?**

[156] Trebor: **não.**

[157] Ágata: jamais. **Nunca achei que eu ia tão longe assim como eu fui.**

A expressão usada por Ágata me parece ser uma forma de se dizer que ela superou seus limites com relação à aprendizagem da língua inglesa. Penso isso com base na discussão dos excertos 76-78 quando problematizei a visão dos alunos sobre inglês como uma matéria difícil. Tentando elucidar ainda mais o significado da expressão “ir longe”, prossigo:

[158] Gasperim: pegando as palavras da Ágata, **faz sentido então aprender inglês para ir mais longe?**

[159] Ágata: **nossa! Toda hora! Com certeza!**

[160] Trebor: **e nos ajudará mais no futuro, aprendendo tanto o inglês quanto outras línguas.**

No excerto 159, Ágata é bem enfática com relação à forma como a aprendizagem de inglês, em qualquer momento (“toda hora”), pode ajudá-los a ir mais longe. Trebor, por sua vez, faz uma reflexão importante sobre o fato de que aprender inglês pode ajudá-los no futuro até mesmo com relação à aprendizagem de outras línguas. Considerando a minha pergunta no

excerto 158, Trebor parece estar dizendo que “ir mais longe” significa aprender não só inglês, mas também outras línguas.

Acrescento uma pergunta para os alunos, tentando descobrir se eles relacionaram ainda mais a entrevista com eles mesmos:

[161] Gasperim: por que vocês acham que ela contou um pouquinho da vida dela no começo da entrevista?

[162] Ágata: **pra saber as dificuldades que ela já sofreu na vida .**

[163] Eduardo: **pra gente saber chegar no topo a gente tem que passar pelas barreiras.**

Embora a secretária não tenha focado só dificuldades e barreiras em sua trajetória pessoal e profissional, essas informações ficaram latentes para os alunos, mostrando, assim, como eles associaram a entrevista à mensagem de “superação” que a secretária supostamente teria emitido. Nesse momento me lembro do ar de confiança e otimismo no momento em que Eduardo, olhando nos meus olhos, me disse: “Pra gente saber chegar no topo a gente tem que passar pelas barreiras”. Sendo assim, para ter mais evidências se a entrevista os fez pensar sobre si mesmos; seu próprio futuro, de forma otimista, pergunto de forma direta conforme vemos nos excertos 164- 170.

[164] Gasperim: **isso motivou vocês a pensar no seu próprio futuro?**

[165] Ágata: **cada vez mais.**

[166] Gasperim: o que vocês pensaram na hora que ela contou a história da vida dela?

[167] Ágata: **parece que ela ajudou a incentivar a gente a ir mais longe nos estudos.**

[168] Gasperim: **vocês pensaram assim na hora?** Imaginaram o seu futuro? “O que vou fazer”?

[169] Lucas **exatamente. Por que não?**

[170] Lara: **se ela conseguiu a gente também é capaz. É só tentar!**

As respostas dadas pelos alunos confirmaram para mim que eles pensaram no seu futuro pensando em seus estudos e isso, de forma otimista, pelo que percebo na fala de Lara ao dizer “Se ela conseguiu a gente também é capaz. É só tentar!”.

Quando perguntei no excerto 168 “Vocês pensaram assim na hora?” estava retomando o comentário de Ágata, querendo saber se os outros alunos também estavam pensando em “ir mais longe nos estudos” ao ouvir a secretária durante a entrevista. A resposta de Lucas no excerto 169 ratifica de certa forma, uma ideia de otimismo com relação aos estudos no futuro, quando ele diz “exatamente”. Contudo, Lucas não somente responde assertivamente a minha pergunta sobre imaginar o seu próprio futuro durante o momento da entrevista, mas a meu ver, me questiona com a pergunta “Por que não?”. Admito enquanto pesquisador que me alegra a inquietação causada pela hipótese de que Lucas possa ter “naturalizado” (VIANA, 2013, p. 72) o ato de refletir sobre o seu futuro no mesmo momento em que ele participa de uma atividade na aula de inglês.

4.3.3.4. Síntese: ressignificações sobre aprender inglês na escola pública; no PAV, sobre si mesmos e LC

É gratificante observar que os alunos desenvolveram uma relação harmoniosa com as atividades, de forma que puderam, através delas, atribuir novos significados à experiência de se aprender inglês (“aprender para a realidade e para ir além”) e um novo significado (“de otimismo”) ao olhar para si mesmos pensando em seu futuro.

Através das atividades, os alunos puderam fazer um uso significativo da língua inglesa para realizar tarefas do mundo real, ter seu conhecimento prévio e estratégias de leitura valorizados ao passo que conseguiram superar alguns de seus desafios na aprendizagem de inglês. Por meio das atividades, vislumbraram um futuro de oportunidades promissoras, com otimismo, sabendo que são capazes de alcançar vários objetivos através da aprendizagem de inglês. Isso, a meu ver, resgata um dos objetivos do LC enquanto uma prática educacional que leva os alunos à reflexão e ação, “se engajando em um luta” contra aquilo que os oprimia na aprendizagem de inglês e contra os estigmas que poderiam afetar a forma de pensar sobre si mesmos”(FREIRE, 1996, p. 183).

É de suma importância observar que os alunos, embora não soubessem em nenhum momento que as atividades se relacionavam a uma perspectiva crítica de ensino e aprendizagem, reconheceram e refletiram sobre a forma como a aprendizagem de inglês estava relacionada à discussão, questionamento e posicionamento diante de questões relacionadas à sua realidade, bem como essa aprendizagem se relacionava à reação diante dos problemas educacionais ligados ao PAV. Logo, os próprios alunos chegaram à conclusão de que aprender inglês está relacionado ao entendimento da política educacional pública da qual fazem parte bem como compreensão de outros problemas sociais. Sendo assim, considero que o LC, presente nas atividades, ajudou “os aprendizes a conectarem o conhecimento às ações de transformação social” (GIROUX, 1983, p. 13.). Dessa forma, entendo que os alunos ressignificaram sua visão sobre a língua inglesa. Essa ressignificação culminou com a compreensão de si mesmos, considerando as perspectivas positivas para o futuro.

4.3.3.5. Reflexões do pesquisador: LC na aula de língua estrangeira e sua contribuição para amenizar a trajetória de (auto)exclusão dos alunos do PAV

Na revisão de literatura, expressei minha preocupação diante da (auto)exclusão visível na trajetória de aprendizagem dos alunos do PAV, o que inclui a aula de língua inglesa como um dos espaços em que isso ocorre (LEFFA, 2007). Minha intenção era mostrar a importância do LC para se enxergar os alunos do PAV, ou de qualquer outro contexto de exclusão escolar em que se caracterize os aprendizes como “maus alunos”, para além dos rótulos de déficit e indisciplina.

Ao acompanhar de perto os alunos do PAV, que podem representar muitos outros que são estigmatizados e marginalizados dentro da escola, especialmente nas escolas das periferias urbanas (MORRELL, 2008) constatamos que “de tanto ouvirem de si mesmos (e primeiramente dos outros) que são incapazes, que não sabem nada (...) que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por ser convencer de sua incapacidade. (FREIRE, 1996, p. 48) Contudo, considerando a experiência dos alunos do PAV com o LC na aula de inglês, reconheci o aluno do PAV, como um aluno com autoestima, engajamento, compromisso e sucesso evidenciado não apenas pelo seu entendimento das atividades, mas por participar criticamente delas. Vi concretizar-se nesses alunos o que Quirino (2000) almejava com relação aos alunos das turmas de aceleração ao enfatizar:

Os pequenos sucessos diários, as atitudes do professor e os materiais atrativos e estimuladores atuam como elementos fortalecedores da autoestima, criando uma autoimagem positiva e possibilitando ao aluno redescobrir o prazer de aprender e de frequentar a escola. (QUIRINO, 2000, p. 141)

O sucesso protagonizado pelos alunos do PAV na aprendizagem de inglês se relacionou com um novo significado sobre o ato de aprender uma língua estrangeira e poder refletir sobre si mesmos enquanto aprendizes que têm a oportunidade de “ir mais longe” e que estão acima da ideia de déficit e de estarem “condenados” ao fracasso escolar.

Ratifico aqui a ideia que a aula de língua estrangeira, sob a perspectiva do LC, pode contribuir para desmascarar as relações de poder que estigmatizam os aprendizes em sua trajetória escolar. Afinal,

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1979, p. 61).

No próximo capítulo, apresento a conclusão deste trabalho.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

Onde tudo termina... É que tudo começa!

(Alice Ramalho)

O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo, cuja ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciado por este.

(Bortoni-Ricardo)

5. CONCLUSÃO

Neste capítulo, apresento algumas reflexões finais envolvendo a análise dos dados e seu diálogo com as perguntas iniciais na introdução dessa pesquisa. Além disso, teço neste momento, algumas considerações referentes a esta dissertação, considerando sua iminente inserção oficial enquanto pesquisa em linguística aplicada crítica, trazendo possíveis contribuições e possuindo limitações inerentes ao processo investigativo.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisa: de onde ela veio e para onde foi...

Nessa pesquisa, me propus a entender e, acima de tudo, discutir o impacto causado pelas atividades embasadas no letramento crítico nas aulas de inglês em uma turma de aceleração do projeto “Acelerar para Vencer” (PAV), pertencente à rede estadual de ensino de Minas Gerais. Minha principal preocupação, que culminou com a realização desta pesquisa, foi entender como a concepção de ensinar e aprender uma língua estrangeira poderia ser ressignificada considerando a utilização das referidas atividades em um contexto de ensino e aprendizagem marcado por inúmeros conflitos que afugentam docentes e estigmatizam os alunos repetentes como “defasados” (SEE-MG, 2008, p. 8), “maus alunos” ou até mesmo “vagabundos” (SANT’ANNA, 2009, p. 105). Lamentavelmente, esse contexto negativo tem sido comprovado por muitos professores e pesquisadores (RODRIGUES-JÚNIOR, 2009; PAIVA *et al*, 2011) que descrevem o PAV em Minas Gerais como um espaço marcado pela “indisciplina, problemas na relação professor-aluno, falta de interesse e de motivação para os estudos” (SANT’ANNA, 2009, p. 100). Vi no LC um caminho possível para a obtenção de perspectivas positivas naquele cenário, considerando que o LC propicia a reflexão crítica no ensino e aprendizagem da língua-alvo (ZEICHNER, 1993; MCLAUGHLIN; DEVOODGD, 2004). Pensando especialmente na situação de (auto)exclusão e estigmatização dos alunos do PAV, destaco o empoderamento que lhes permite “reconhecer como eles querem existir no mundo e como eles querem ter acesso aos textos e organizações” (FREIRE, 1970; MORRELL, 2008, p. 208), já que ganham autoestima no processo de “redefinição de si mesmo e a transformação das estruturas sócias opressivas” (MORRELL, 2008, p. 3).

Nesse sentido, retomo as perguntas de pesquisas apresentadas na introdução dessa dissertação.

I. De que forma o professor de língua inglesa incorpora (ou não) o LC na sua prática ao lecionar na turma de aceleração?

Percebi, ao analisar os dados do professor Rodrigo, que, na sua concepção sobre ensinar a língua inglesa, bem como na sua forma de conceber o que é língua(gem) e textos, prevalece uma visão tradicional sobre os textos. Como desdobramento dessa concepção, o professor considera os textos como fontes primárias e incontestáveis de informação em que a opinião do autor deve ser entendida primeiramente. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Essa perspectiva tradicional sobre os textos incidiu na sua concepção sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem e na forma de se entender os objetivos de se ensinar inglês em uma turma de aceleração. A ênfase dada pelo professor às entrelinhas mostra que ele está ciente de que os textos são espaços onde o autor se vale do seu poder como escritor para disseminar ideologias (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004). Contudo, Rodrigo não menciona necessidade de se examinar os textos sob sua perspectiva histórica e social (MENEZES DE SOUZA, 2011) considerando as múltiplas formas de entender a realidade (LARSON; MARSH, 2005) e a forma como os textos são “espaços de luta negociação e mudança” (NORTON, 2007 *apud* MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 138) e acima, de tudo, ele não relaciona essas questões com as oportunidades de se criar perspectivas positivas sobre os alunos do PAV para além da ideia de que eles tenham uma “visão de mundo limitada” ou sejam “filhos de pais separados”.

II. Qual é a possível contribuição do LC para sua prática docente?

A primeira contribuição que me pareceu latente após a experiência de Rodrigo com as atividades, foi a tendência de redefinição de seu papel docente no sentido de não ser mais o professor “mostrador” ou “orientador” da compreensão dos alunos em uma única perspectiva. Percebi pelas reflexões de Rodrigo que ele se viu como um coparticipante no processo de ensino e aprendizagem evidenciando assim a forma como no LC alunos e professores compartilham suas experiências e conhecimentos através de um confronto positivo de opiniões (COMBER, 2001; MCLAUGHLIN & DeVOOGD, 2004; LUKE, 2012). Outra contribuição relevante foi a visão de Rodrigo, agora clara, de que o ensino de inglês precisa ser um espaço para a discussão e transformação da realidade na qual os alunos estão inseridos

(GIROUX, 1983; MORGAN, 1997). Dessa forma, o LC possibilitou que o professor fizesse uma autocrítica sobre suas aulas considerando a necessidade de se motivar mais os alunos por meio de atividades que resgatem sua realidade enquanto aprendizes de um projeto de aceleração e como cidadãos que podem fazer na aula de inglês coisas que “eles nunca poderiam fazer” através de uma aula que precisa ser diferenciada para aqueles alunos. E, por fim, embora Rodrigo não explicita a forma como passou a ver os alunos, há evidências de que as atividades o fizeram sensibilizar-se diante da situação deles a ponto de querer utilizar atividades, semelhantes às implementadas, para seus futuros alunos do PAV.

III. Como os alunos da turma de aceleração recebem e reagem diante das atividades e discursos orais em que o LC está presente?

Os alunos participaram das atividades sem nenhum estranhamento ou resistência. Eles a consideraram “diferentes” e “legais”, mas se mostraram muito motivados e interessados em participar das atividades. Observou-se que mesmo os alunos que tinham comportamento apático ou hostil juntaram-se aos demais na produção de textos, perguntas e debates. Os alunos relataram que ficaram à vontade para participar das atividades quer escritas ou de produção oral em que tinham que expressar-se na língua-alvo para questionar pressupostos e situações envolvendo o seu contexto de aprendizagem em uma turma de aceleração, estigmatizada pela comunidade escolar interna e pelo próprio sistema educacional. Essa reação dos alunos evidenciou uma identificação com as atividades, através das quais puderam refletir como o letramento crítico (...) demarca uma coalizão de interesses educacionais comprometidos e engajados com as possibilidades que as tecnologias da escrita e outros modelos de inscrição oferecem com vistas a mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e política (LUKE & FREEBODY, 1997, p. 1).

IV. Como o LC pode contribuir para que os alunos atribuam um novo significado à aprendizagem de inglês na escola pública e sobre si mesmos em sua trajetória escolar ?

Destaquei na minha perspectiva enquanto pesquisador a forma como os alunos passaram a conceber a aula de inglês como um espaço de práticas comunicativas em que a língua-alvo está intimamente associada à realização de tarefas no mundo real (HYMES, 1972;

SAVIGNON, 1991; NUNAN, 1990) e à forma como nesse processo, eles podem ter seu conhecimento prévio valorizado e suas estratégias de leitura, aprendizagem potencializados pelas atividades onde o LC está presente.

Considerando que a perspectiva dos alunos é prioritária para legitimar possíveis ressignificações sobre aprender inglês e sobre a visão sobre si mesmos, eles puderam fazer um contraste entre as aulas com as atividades e as aulas anteriores criticando a forma como elas se restringiam ao verbo *to be* e não dialogavam com os problemas do mundo real e especialmente em se tratando dos próprios problemas do PAV. Logo, os alunos viram na aula de inglês um novo significado para sua aprendizagem representado pela discussão dos problemas da vida real e tendo a necessidade de se posicionar diante desses problemas inclusive os dilemas envolvendo o ensino e aprendizagem de inglês (e outras matérias) no próprio PAV. Através do LC presente nas atividades, os alunos conseguiram reconhecer a aula de inglês como um espaço para “discussões reflexivas”, enxergando-se como “agentes sociais capazes de transformar suas comunidades e sociedades, assim como a si mesmos” (FOGAÇA & JORDÃO, 2007, p. 101). Com relação à ressignificação da visão dos alunos sobre si mesmos, enfatizo um novo significado que atribuíram a si mesmos enquanto cidadãos que precisam repensar sua forma de falar (para que ela seja respeitosa), bem como a forma de ser diante do outro (pensando na forma de interagir e se posicionar). Uma outra ressignificação importante, se refere à reflexão sobre si mesmos em sua trajetória escolar. Como resultado de sua participação e aprendizagem bem sucedida nas atividades permeadas pelo LC, os alunos passaram a se ver com mais autoestima e otimismo, sem estigmas de repetência escolar ou fracasso escolar, vislumbrando sua trajetória escolar como um cenário de superação de limites e com um futuro promissor, cheio de oportunidades. Essas ressignificações só foram possíveis através das atividades onde a língua inglesa foi trabalhada sob a perspectiva crítica e como uma prática discursiva que traz a reflexão sobre o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e às diferentes leituras do mundo. (FOGAÇA & JORDÃO, 2007, p. 87).

Enfim, o LC permitiu que os alunos passassem a ver que ao aprender inglês eles podem “ganhar poder sobre os textos que eles criarem” (MORRELL, 2008, p. 213), ter uma redefinição de si mesmo, indo “além dos rótulos de marginalização ou fracasso escolar” (MORRELL, 2008, p. 213).

5.2. Limitações desta pesquisa ou sugestões para outras: onde esta pesquisa não chegou .

Considerando meus objetivos de pesquisa, retomados na seção anterior, as inúmeras leituras, os diversos dados coletados, bem como inúmeras conversas proveitosas com minha orientadora, colegas de trabalho, do curso de pós-graduação, com o professor Rodrigo e grupo focal, resgato algumas reflexões ou indagações que surgiram ao longo da realização dessa pesquisa.

Essas reflexões, as quais acreditei muitas vezes serem elementos de “desvio de foco” durante a minha escrita, ocupam finalmente um lugar merecido na escrita dessa dissertação refletindo a forma como minha pesquisa não pode, por questões de tempo e percalços de pesquisa, responder a essas perguntas. A primeira delas se relaciona com o possível impacto do LC na aprendizagem de grupos marginalizados pelas escolas através da formação inconsequente de turmas de projetos ou simplesmente “as últimas turmas, turmas F, G...”. Sendo assim, gostaria de ter podido entender mais detalhadamente: **qual é a definição de LC, construída na aula de inglês, por alunos pertencentes à grupos marginalizados na escola?**

Em segundo lugar, considerando a importância da relação dimensional no processo de ensino e aprendizagem, seria muito pertinente compreender: **como o LC tem impacto na relação aluno-professor na aula de inglês em turmas onde há conflitos interpessoais pré-existentes?** Acredito que esse estudo poderia ofertar contribuições valiosas para repensar o conceito de indisciplina a partir de atividades que motivam professor e alunos, ao passo que eles são reposicionados como aliados e não como rivais no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

E, por fim com a mesma curiosidade investigativa e considerando ainda as limitações dessa pesquisa, repenso a forma como o LC descortina as múltiplas formas de se entender a realidade considerando sua perspectiva histórica e social (MENEZES DE SOUZA, 2012). Sendo assim, acho relevante questionar: **como O LC na aula de língua inglesa pode trazer**

à tona os conflitos entre poder e interesses nas políticas educacionais voltadas para o ensino/aprendizagem de inglês na escola pública?

Esta pesquisa poderia promover interfaces importantes entre língua estrangeira, educação crítica e políticas educacionais públicas. Enfim, essas limitações, apontam possíveis investimentos importantes no campo da Linguística Aplicada Crítica como se fossem alimentos postos à mesa para qualquer pesquisador, inclusive eu, degustar.

5.3. Possíveis contribuições dessa pesquisa: Para onde ela pode ir?

Destaco como primeira contribuição deste trabalho seu diálogo com a Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 1998, 2001, 2006) no sentido de oferecer a ela “um novo olhar sobre os discursos produzidos por alunos e professores evidenciando como eles estão situados em contexto ‘incubador’ de estigmas na aprendizagem de determinados grupos” (MORRELL, 2008) e “acentuação da autoexclusão” (LEFFA, 2007) dos alunos como reflexo das relações de poder dentro da escola pública, arquitetadas fora dela, através das políticas públicas para o ensino de língua estrangeira.

A segunda contribuição, modesta, desta pesquisa, é um reforço do conceito de LC enquanto interface importante do conceito de língua(gem), texto, produção de materiais didáticos, bem como outros aspectos inerentes ao ato de se ensinar e aprender uma língua estrangeira. Sendo assim, na minha Fundamentação Teórica e Análise dos dados, ao tentar relacionar algumas das diferentes dimensões do processo de ensino/aprendizagem com o LC eu estava implicitamente (e às vezes explicitamente) defendendo que o conceito de LC não pode estar alheio às concepções que perpassam o entendimento de língua, linguagem, texto, bem como a concepção de ensino e aprendizagem de uma língua.

Por fim, como terceira contribuição desta pesquisa, resgato “a importância de se investir na formação de professores” (ZEICHNER, 1993, 2011) para se lecionar língua estrangeira criticamente na escola pública pensando em suas especificidades e principalmente nos alunos estigmatizados pertencentes a esse contexto.

5.4. Das reflexões finais (?): é aqui que tudo (re)começa!

Comecei esta pesquisa contando ao leitor que em minha própria trajetória como aprendiz testemunhei a formação e estigmatização de vários grupos de alunos por serem das

últimas turmas, a “F, G...” ou por pertencerem a projetos de aceleração na escola pública. Conteí ao leitor também que na minha experiência como professor de uma turma de aceleração, na escola pública, fiquei cara-a-cara com esses alunos que pareciam desafiar-me como professor. Agora, ao terminar essa pesquisa, percebo que eles, em nome de muitos outros alunos estigmatizados em sua trajetória escolar, estavam simplesmente perguntando-me se eu ia emprestar o meu corpo, a minha voz e o meu conhecimento para dizer também que eles eram maus alunos ou fracassados. Ao terminar essa dissertação, tenho a imensa alegria de saber que não me “emprestei” para a omissão como ser humano, como cidadão e como pesquisador cujo conhecimento nada vale se não devolve algo útil para a sociedade e contribui para justiça nesse país onde a própria escola é o celeiro de tantos preconceitos.

Admito que enquanto pesquisador houve muitos percalços durante a realização deste trabalho, principalmente relacionados aos alunos investigados, ao professor e a mim mesmo diante do meu cansaço e excesso de trabalho. Tudo isso resultou em um grande atraso na conclusão desta pesquisa, mas, felizmente, não na desistência dela. Havia cogitado falar mais sobre esses e outros percalços durante a realização dessa pesquisa, mas como pesquisador, obtive tantas conquistas e vitórias que já nem me lembro bem dos percalços, felizmente. Tudo que me lembro é do início da pesquisa e “que um dia um menino de sete anos foi matriculado na escola pública”...

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

_____. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 15-29. 2001.

ANGELINO, N. B. M. C. *Abordagem Comunicativa no Ensino de Línguas: Atividades de Produção oral na aula de língua inglesa*. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Campina Grande, Mato Grosso do Sul, 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.

_____. *Teaching and Learning Multiliteracies*. Australia: Education Services Australia, 2006.

ARROYO, M. G. “Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos”. In: *Em Aberto*. Brasília, v.17, n.71, jan. 2000.

ARTER, J.A.; SPANDEL, V.; CULHAN, R. *Portfolios for Assessment and Instruction*. Educational Resources Information (ERIC Digest , Washington, D.C, 1995.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 93-103.

ASSOLINI, F.; TFOUNI, L. V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. *Revista Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, dez. de 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1999000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 de abr. 2014.

BAKHTIN, M. O problema no texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: [1976/1979] *Estética da criação verbal*. 4. ed., Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes: 2003.

BARBOSA-FILHO, F. H.; PESSOA, S. “Educação e Crescimento: o que a evidência empírica e teórica mostram?” Instituto Futuro Brasil, 2006b. Mimeografado.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. 2000. Tese (Doutorado) — The University of Alabama, Tuscalosa, AL, USA, 2000.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p.65-85.

BAUDELOT, C. A sociologia da educação: para quê? *Teoria & Educação*, n. 3. Porto Alegre: Pannonica, 1991, p. 29 - 42.

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997. Disponível em: <http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm>. Acesso em: 20 dez. 2005.

_____; DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman, [1981], 5th. imp., 1990.

BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Tradução de Magda França Borges. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERNARDO, A. C. Língua Inglesa na escola pública e a relação com o saber . Sergipe, Editora Interdisciplinar, v. 4, n. 4 - p. 94-105 - Jul/Dez de 2007. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_4/INTER4_Pg_94_105.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2014.

BHABHA, H. *The Location of Culture*. New York: Routledge, 1994.

BLOCK, D.; CAMERON, D. (eds.). *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge, 2002.

BOURDIEU, P. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minit, 1979.

_____. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, n. 32, p. 1-49, 1987.

_____; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed., São Paulo: Perspectiva, [1974];1992.

BRANDAO, Z.; BAETA, A. M.; ROCHA, A. D. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Lei de Diretrizes e Bases. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio Brasileiro*. Ministério da Educação, 1999.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Artigos 205 e 206. Rio de Janeiro: Saraiva, 2002.

_____. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. *Todos pela Educação*. 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-regiao/regiao-sudeste/>>. Acesso em: 02 set. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2012*. Brasília: MEC/INEP, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>> Acesso em 13 maio 2014

BROWN, J. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewoods. Cliffs. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

_____. *The elements of language curriculum: a systematic approach to program development*. New York: Heinle & Heinle, 1995.

_____. *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

BROWN, J. D., & RODGERS, T. *Doing applied linguistics research*. Oxford: Oxford University Press. 2002

BURBULES, N.; BERK, R. Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In: POKEWITZ, T. S.; FENDLER, L. (Eds.), *Critical Theories in Education*. Routledge: New York, 1999. p. 45-65.

BUTZKAMM, W.; CALDWELL, J. *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen. Germany: Gunter Narr Verlag, 2009.

CANAGARAJAH, Suresh. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: *Critical Pedagogies and language learning*. Cambridge. Cambridge University Press, 2012 p. 116-137.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R.W. (Eds.), *Language and communication*, London, England: Longman, 1983. p. 2-27.

_____; SWAIN, M. *Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics .Toronto, Canadian Modern Review, 1980.

CARDOZO, D. C. *Letramento Crítico e Discurso do Livro Didático de Inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CASTILHO, A.T. de. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. 231 p. (Coleção As faces da Linguística Aplicada)

CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second Language or Foreign Language*. 3rd ed. USA: Heinle & Heinle, 2000.

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: 07 fev. 2013.

COMBER, B. Classroom explorations in critical literacy." In: FEHRING, H.; GREEN, P. (Eds.). *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Newark: International Reading Association, 2001.

CONNECTING Practice and Research: Critical Literacy Guide- LITERACY GAINS- Ontario: Ontario Ministry of Education, 2009 .Disponível em: <http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical_Literacy_Guide.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2014:

COOK, V. Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, v. 57, n. 3, p. 402-423, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>>. Acesso em:

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*. Cuiabá, MT: Editora UFMT, 2008. p.19-54.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English . TESOL Quarterly, Vol. 33, No. 3. Critical Approaches to TESOL, 1999, pp.433-452.

_____. Critical Pedagogies. In: *ELT: images of Brazilian Teachers of English*. Tesol Quarterly, v. 33, n. 3, 1999, p. 433-452.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003.

DEBUS, M. (Org.). *Manual para excelência em la investigación mediante grupos focales*. Pennsylvania: University of Pennsylvania/ Applied Communications Technology; Needham Porter Novelli, 1988.

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

DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938. 326p.

DIAS, C. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação Sociedade*. Paraíba: Editora UFPB, v. 10, n. 2, 2000.

DIAS, M. H. M. O lugar do inglês na escola pública:(des)crenças de atores da escola e da comunidade. Cuiabá, MT. 2006. 311 p. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, 2006.

DIAS, R. *Reading critically in English*. 3. ed., revist. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2002.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative and mixed methods* Oxford. New York: Oxford University Press, 2007.

DUARTE, C. L. K. Um estudo sobre alunos inseridos no programa de aceleração da aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília. Editora UCB, 1999.

DUBOC, A. P. *Atitude curricular: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. Tese (Doutorado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas. Universidade de São Paulo, 2012.

EDELSKY, C. “Education for democracy.” Address to the U.S. NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH ANNUAL CONFERENCE. Pittsburgh, PA. 1993; 1995.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In: LUKE, C.; GORE, H. (Org.) *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge, 1992. p. 90-119.

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

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FARIA & SILVA, A. P. Texto e enunciado concreto: chegadas e partidas. *Revista Eutomia. Revista de Literatura e Linguística*. Salvador, BA: UFBA, p. 207-223, 1997. Disponível em: <http://www.revistaeutomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2012/08/Texto-e-enunciado-concreto-chegadas-e-partidas_p.207-223.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2014.

FERREIRA, A. de J. *Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês*. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

FERREIRA, U. S, MEIRELES, D. A. O professor de línguas e as correções de erros. *DOMÍNIOS DE LINGU@GEM. Revista Eletrônica de Linguística*. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

FISCHMAN, G. E; SALE; S. R. Formação de professores e pedagogias críticas . é possível ir além das narrativas redentoras? *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, jan/abril 2010.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2012.

FOCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Edições Graal, 1984.

_____. *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York, NY: Pantheon Books, 1980.

_____. *Truth and Power*. New York, NY: Pantheon Books, 1980.

_____. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FORUM Qualitative Sozialforschung, v. 1, n. 2, Art. 20. Disponível em: <<http://www.cin.ufpe.br/~pcart/metodologia/pos/Mayring043.pdf>> Acesso em: 05 mar. 2014.

FREEBODY, P.; LUKE, A. Literacies programs: Debates and demands in cultural context. Prospect: *Australian Journal of TESOL*, v. 5, n. 7, p. 7-16, 1990.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo, Paz e Terra, 1989.

_____. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Education for Critical Consciousness*. Seabury: New York, 1973.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1970.

_____. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Continuum Press: New York, 1992.

_____.; MACEDO, D. *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Bergin and Garvey, 1987.

_____.; SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, B. *et al. O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez. 3. Ed. 1997

FULCHER, G. Assessment in English for Academic Purposes: Putting Content Validity in its Place. 1999. Disponível em: <<http://language-testing.info/articles/store/FulcherEAP.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

GATTI, B. A. *Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A.C. O questionário. Conceituação. Vantagens e limitações do questionário. A construção do questionário. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas, 1987, cap. II, p. 124-132.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. *Theory and Resistance in Education*. Greenwood Publishing Group, Harvard, 1983.

_____. Schooling and struggle for public life. *Journal of Education*, v.10, n. 01, 1988.

GOLAFSHANI, N. Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, v. 8, n. 4, p. 597-607, 2003. Disponível em: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2014

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, v.12, n. 24, p. 149-161, 2002.

GORE, J. What we can do for you! What *can* “we” do for “you”? Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy. In C. Luke & J. Gore (Eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy* (pp. 54-73). New York: Routledge. 1992.

GRANJA, T. A. S.; MATTOS, C. L. G. Políticas Educacionais e programas compensatórios – o fracasso escolar e a exclusão: duas faces da mesma moeda. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. PUC/PR, 2009. p. 799.

GRAY, J. Neoliberalism, celebrity and aspirational content in English language teaching textbooks for the global market. Block, D., J. Gray and M. Holborow, *Neoliberalism and Applied Linguistics*. London: Routledge, 2012.

GRIFFITHS, M. *Critical approaches in qualitative educational research: the relation of some theoretical and methodological approaches to these issues*. Buckingham: Open University Press, 2008.

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso dos futuros professores de língua inglesa. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNA-NI, A. M. G. (Org.). *Inglês como língua estrangeira: Identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/USP, 2001. p. 135-152.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: M.J. CORACINI (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 79-91.

GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. Analyzing interpretative practice. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2000. p. 487-508.

GUENTHER, D. E.; DEES, D. M. Teachers reading teachers: using popular cultures to reposition the perspectives of critical pedagogy in teacher education. In: DASPIT, T.; WEAVER, J. A. *Popular Culture and critical pedagogy: reading, constructing, connecting*. The USA: Garland Publishing, 2000. p. 33-53.

HARDING, S. Introduction: Is there a feminist method? In: HARDING, S. *Feminism & methodology*. (Eds.). Indianapolis: Indiana University Press, 1987. p. 1-14.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: Burns, A.; Richards, J. (Eds.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 30-9.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Org.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p. 145-156.

HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. (eds). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista da Escola de Enfermagem*. USP, v. 35, n. 2, p. 115-21, jun. 2001.

INFORMARE - Cad. Prog. Pós-Grado Cio Inf., v. 1, n. 2, p. 24-36, jul./dez. 1995.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: _____. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.

JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and critique*, v. 11, n.1, 2012. p. 150-163.

JEWITT, C.; KRESS, G. *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang, 2003. p. 173-186.

JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas E Letras*, v. 8, n. 14, 1º sem. 2007, p. 79-105.

JORGE, M.L.S. Dicionário Crítico da Educação: Ensino de Língua Estrangeira. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, 02 jan. 2000.

_____. Ensino de língua estrangeira. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 31, jan./fev., 2000.

_____. *O Diálogo Colaborativo na Formação de Professores de Inglês*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

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

KALANTZIS, M.; COPE, B. *On Globalization and Diversity*. London: Editora Elsevier 2006.

_____. Changing the roles of schools. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, [2000]; 2006.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1986. (Série Fundamentos)

KENNEDY, M. *Policy Issues in Teacher Education*. East Lansing, Mich: National Center for Research on Teacher Learning, 1990.

KINCHELOE, J. L. *A Formação do Professor como Compromisso Político Mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 262 p.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, v. 10, n. 5, p. 124-136, 2004. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagdb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213115340.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2013.

KLEINMAN, A. *Modelos de letramento e praticas de alfabetização na escola*. São Paulo: Editora Parábola, 1995.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. New York: Oxford, 2001. p. 139-155.

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

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003. 339p.

_____. (Re)visioning Language Teacher Education. In: _____. *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. New York and London: Routledge, 2012. p. 1- 19.

_____. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: *TESOL Quarterly* 28, p. 27-48, 1994.

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

_____. *Understanding Language Teaching from Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago, 1980.

LAMB, M. A self-system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings." *Language Learning*, v. 62, n. 4, p. 997-1023, 2012.

LANKSHEAR, C. *Changing Literacies*. Buckingham, UK: Open University Press, 1997.

_____; GEE, J. P.; KNOBEL, M.; SEARLE, C. *Changing Literacies* . Buckingham: Open University Press, 1997.

_____; MCLAREN, P. *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Albany, NY: State University of New York Press, 1993.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 197-221.

LARSON, J.; MARSH, J. *Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching*. London: Sage Publications, 2005.

LE BRETON, J-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.12-26.

LEE, C. J. Myths about critical literacy: What teachers need to unlearn. *Journal of Language and Literacy Education* [Online], v. 7, n. 1, p. 95-102. 2011. Disponível em <http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2013/03/7_1_7_lee.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2013.

LEFFA, V. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LENSKY, G. "Status crystallization, a non-vertical dimension of social status". *American Sociological Review*, 1954.

LIMA, D. C. Ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 179-190.

LINGUAGEM & Ensino, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, v.10, n.1, p. 47-86, jan./jul. 2007.

LINS JR., J. R. F. Desmitificando a aprendizagem de língua estrangeira no ensino público brasileiro: o papel do professor de língua estrangeira numa perspectiva sócio-político-pedagógica. *Revista do Programa Alfabetização Solidária*, v. 1, p. 1, 2006.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUKE, A. *Critical Literacy: Foundational Notes, Theory into Practice*. New York. Routledge, 2012.

_____. Genres of power: Literacy education and the production of capital. In: Hasan, R.; WILLIAMS, G. (Eds.). *Literacy in society*. London: Longman, 1997, p. 308-338.

_____. Literacy and the other: A sociological approach to literacy research and policy in multilingual societies. *Reading Research Quarterly*. London, v. 38, n. 1, p. 132-141. 2003.

_____; FREEBODY, P. Critical Literacy: and the question of normativity: An introduction. In: MUSPRATT, S., LUKE, A.; FREEBODY, P. *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Sydney: Allen & Unwin; and Cresskills, NJ: Hampton, p. 1-18, 1997.

_____; O'BRIEN, J.; COMBER, B. "Making community texts objects of study." In: FEHRING, H.; GREEN, P. (Eds). *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Newark, Delaware: International Reading Association, 2001. p. 112-123.

MAGALHÃES, M. C. C. O Conceito de Representação, 2000. Manuscrito não publicado.

_____. O professor de línguas: um profissional reflexivo. *Boletim APLIEPAR*, ano VIII, 31, 1997.

MANTZOUKAS, S. The inclusion of bias in reflective and reflexive research. A necessary prerequisite for securing validity. *Journal of Research in Nursing*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications, v. 10, n. 3, p. 279-295, 2005.

MASTRELLA, M. R. *Inglês com língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão*. 2007. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2007.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Quem Aprende e Onde se Ensina Inglês? Desafios do Ensino da Competência Linguístico-Comunicativa na Formação Docente. In: *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 14/1, p. 345-362, jun. 2011.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In: JORDÃO, C. (Org.). *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol.1, 2011.

_____. *O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 2011. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários - FFLCH/USP. São Paulo. 2011.

_____; 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.

_____. Education for Citizenship: introducing Critical Literacy in The EFL Classroom. In: *Pedagogia*. Nova Science Publishers, 2012.

MCLAREN, P. A. Pedagogy of possibility: Reflecting upon Paulo Freire's politics of education. *Educational Researcher*, v. 28, n. 2, p. 49-54, 1999.

MCLAREN, P. Pós-modernismo, Pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, cap. 1. p. 9-40.

_____; HAMMER, R. "Critical pedagogy and the postmodern challenge". *Educational Foundations*, Nottingham, v. 3, n. 3, p. 29-62, 1989.

MCLAREN, Peter; LANKSHEAR, Colin. *Politics of Liberation: Paths from Freire*. New York: Routledge, 1993.

MCLAUGHLIN, M.; ALLEN. M. B. *Guided Comprehension: A Teaching Model for Grades 3-8*, Newark, DE: International Reading Association, 2002a.

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

MEC publica dados finais do Censo Escolar de 2012 no Diário Oficial. *Folha de São Paulo*. 21-12-2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/12/21/mec-publica-dados-finais-do-censo-escolar-de-2012-no-diario-oficial.htm>>. Acesso em: 29 mai. 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para um redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F; ARAÚJO, V. A. (Org.). *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paço Editorial, 2011, v. 1, p. 1-250.

_____; ANDREOTTI, V. *Critical Literacy in Global Citizenship Education*. 2. ed. Derby, Inglaterra: Global Education, Derby, 2008. v. 1. 24p.

MENEZES FILHO, N. A. Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil. In: DUARTE, P. G.; GUILHOTO, J. (Org.). *O Brasil do século XXI*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2011, v. 1, p. 231-256. Disponível em: <http://www.cepe.ecn.br/seminarioiv/download/menezes_filho.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2014.

MICCOLI, L. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. Universidade Federal de Minas Gerais. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 47-86, jan./jul. 2007. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/155/122>>. Acesso em: 19 de abr. 2014.

MIGNOLO, W. D. *Local Histories/ Global Designs: coloniality, sublater knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. *Projeto Estruturador: aceleração da aprendizagem no Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce*. Documento Base, 2008.

_____. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. *Aceleração da Aprendizagem: programa de correção do fluxo escolar no estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEEMG, 1997.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. *Acertando o passo: aceleração da aprendizagem para alunos do 2º ciclo do ensino fundamental*. Belo Horizonte: SEEMG, 1998a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Conteúdos Básicos Comuns/Língua Estrangeira: Ensinos Fundamental e Médio*. Belo Horizonte: SEEMG, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Guia de Orientação Curricular do PAV: conteúdos básicos/ensino fundamental*. SEEMG, 2009.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos da escola pública. IN: ____ Oficina de Linguística Aplicada. 5. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 63-79.

_____. da. *Identidades Fragmentadas*. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002a.

_____. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MONTE-MÓR, W. ENCONTRO INTERNACIONAL DE NOVOS LETRAMENTOS. ENSINO E GLOBALIZAÇÃO, 14 e 15 junho de 2012. Palestra realizada na Faculdade de Letras da UFMG.

MORGAN, W. *Critical Literacy in the Classroom: The Art of the Possible*. London: Routledge, 1997.

MORRELL, E. *Critical Literacy and Urban Youth, Pedagogies of Access, Dissent, and Liberation*. NY. Editora Routledge, 2008.

_____. Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. INTERNATIONAL READING ASSOCIATION, 2002. p. 72–77.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH. Critical Literacy: what is it, and what does it look like in elementary classrooms?. v. 6, n. 3, 2001. Disponível em: <<http://resources.curriculum.org/secretariat/files/Nov29CriticalLiteracy.pdf>>. Acesso em: 12 fev 2014

NEVES, M. S. Avaliação e subjetividade no ensino de línguas. X SELAC – SEMANA DE LETRAS, ARTES E CULTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, 08 mar. 2004.

NEWFIELD, D. From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 10, n. 1, 2011. p. 81-94. Disponível em: <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n1art5.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

NORTON, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow, England: Pearson Education, 2000.

_____. Identity as a sociocultural construct in second language education. In: Cadman, K.; O'REGAN, K. (Eds.). *TESOL in Context* [Special Issue], 2006, p. 22-33.

_____; TOOHEY, K. Changing Perspectives on Good Language Learners. *Tesol Quarterly*, v. 35, n. 2, p. 307-322, 2001.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. 4. ed. New York: Cambridge University Press, 1995.

_____. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OLIVEIRA, M. A. A Sátira (Menipéia): ruído na rede ou rede-ruído?. VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, Belo Horizonte, MG, 2002.

OPEN Space for Dialogue and Enquiry. England: Nottingham University, 2012. Disponível em: <<http://www.osdemethodology.org.uk/keydocs/pdresourcepack.pdf>> Acesso em: 26 abr. 2014.

OXFORD, R. L. *Learning strategies in the second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

PAIVA *et al.* Acelerar para vencer: a propagação da exclusão pela educação. V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA. Florianópolis, SC: UFSC, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. Projeto AMFALE: aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. Belo Horizonte: UFMG. 2005 Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/nosprofessores.htm>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

PAVLENKO, A.; A. BLACKLEDGE (eds.). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2004.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

_____. *Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction*. New Jersey, U. S.: Lawrence E. Associates Inc. Publishers, 2001.

_____. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PERRENOUD, P. *A prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. 2002. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2002.

_____; FREITAS, M. T. U. Challenges in critical language teaching Tesol Internacional Association, 2012.

_____. Challenges in critical language teaching. *Tesol Quarterly*, 2012.

PETERSON, A. A. A.; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização para além do bem e do mal. *Calidoscópico*, n.1, p.5-14, jan/abr 2007.

QUERINO, M. M. F. Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender. Em Aberto, Brasília, v.17, n.71, p.139-144, jan.2000.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992; SCHENSUL, J. "Methods." *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. London. Sage Publications, 2008 [Online]. Disponível em: <http://www.sage-reference.com/research/Article_n268.html>. Acesso em: 20 fev. 2013.

RAJAGOPALAN, K. I. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.144p.

RAMOS, Márcia Elisa Tetê. "A Alma do Negócio": o ensino de qualidade total nos parâmetros curriculares nacionais". In: *Revista História Hoje*. São Paulo, n. 2, 2003.

RASHIDI, N. A. Model for EFL Materials Development within the Framework of Critical Pedagogy (CP). *English Language Teaching*. Cambridge Press, n. 2, 2011.

READ, C. Managing children positively. *English Teaching Professional*, n. 38, 2005. p. 4-7.

REYBOLD, L.E.; LAMMERT, J.D.; STRIBLING, S.M. Participant selection as a conscious research method: thinking forward and the deliberation of 'emergent' findings. *Qualitative Research* published online 30 November 2012. Disponível em: <<http://qrj.sagepub.com/content/early/2012/11/30/1468794112465634>>. Acesso em 11 Fev. 2013.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: SILVA, K. A. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 53-79.

RODRIGUES-JUNIOR, A. S.; ARANTES, J. M. *O Ensino de Língua Inglesa no Projeto "Acelerar Para Vencer": Primeiras Impressões*. UFOP, 2010.

ROJO, R. Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSO, A. Grupos focais em Psicologia Social: da teoria à prática. *Psico*, Porto Alegre Editora Passos, v. 28, n. 2, p. 155-169, 1997.

SANT'ANA, I. M. Psicologia Escolar no Ensino Fundamental: intervenção junto a alunos do Projeto "Avançar para Vencer. *Revista de Extensão da Universidade de Taubaté (UNITAU)*, v.1, n. 2, 2009.

SAVIGNON, S.. Communicative Language Teaching: State of art. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 2, Summer 1991.

SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.125-139.

SEALE, C.; PHELLAS, C. N.; BLOCH, A. Structured Methods: Interviews, Questionnaires and Observation. In: *Research Society and Culture*. 3rd Edition. London: Sage Publications, 2011. Disponível em: <http://www.sagepub.com/upm-data/47370_Seale_Chapter_11.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2013.

SENSOY, O; DIANGELO, R. Developing Social Justice Literacy - An open letter to our faculty colleagues. *Phi Delta Kappan*, 90(5), 345-353, 2009.

SHOR, Ira. "What is critical literacy?" *Journal of Pedagogy, Pluralism & Practice*, v. 4, n. 1. Cambridge, Massachusetts: Lesley College. Available, 1999. Disponível em: <<http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/index.html>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 22.

_____. *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 102.

SILVEIRA, Maria Inês Matoso. *Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió-São Paulo: Edições Catavento, 1999.

SIQUEIRA, A. D. S; ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2012.

SMEHA, L.N. Aspectos epistemológicos subjacentes à escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa. *Revista de Psicologia da IMED*, v. 1, n. 2, p. 260-268, 2009. Disponível em:

<http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/aspectos_epistemologicos_subjacentes_a_escolha_da_tecnica_do_grupo_focal_na_pesquisa_qualitativa.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2013.

SOUZA & SANTOS, Eliana Santos de. *O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, n. 1, dezembro de 2011.

SOUZA DIAS. R. Desafios enfrentados por alunos de classes sociais menos favorecidas rumo à aprendizagem de inglês: uma questão de identidades. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado) — Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13887/1/2013_RomarSouzaDias.pdf> Acesso em: 08 mai. 2014.

SPRADLEY, J. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Outubro de 2003. Teleconferência Brasil sobre o letramento.

_____. *Cross-cultural approaches to literacy*. New York: Cambridge University Press, 1993.

_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, v. 5, n. 2, p. 77–91, 2003.

SUAREZ- OROZCO, M.; BAOLIAN QIN-HILLIARD, D. (Eds.). *Globalization: Culture and Education in the New Millennium*. University of California Press and Ross Institute: Berkeley, 2004. p. 38-55.

TEMPLE, C. Critical Thinking and critical literacy. Critical Thinking International Disponível em: <<http://www.fep.education.tas.gov.au/english/critlit.htm>>. Acesso em: 23 out. 2013.

THORNE, S. Data analysis in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 2000; v. 3, p. 68-70. Disponível em: <<http://ebn.bmjournals.com/cgi/content/full/3/3/68>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

_____. The art (and science) of critiquing qualitative research. In: MORSE, J. M., editor. *Completing a qualitative project: details and dialogue*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1997. p. 117-132.

TILIO, R. C. A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva. *The ESPECIALIST*, v. 31, n. 2, 2010a.

_____. Gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: ainda tabus? *Caderno de Letras da UFRJ*, Rio de Janeiro, n. 26, p.48-61, 2010b.

_____. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. 2006. Tese de Doutorado — Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8835@1>. Acesso em: 17 abr. 2014.

TIMOR, T. Use of the Mother Tongue in Teaching a Foreign Language. Kibbutzim College of Education, Technology and the Arts, Israel. *Language Education in Asia*, v. 3, Issue 1, 2012.

TURNBULL, M. There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but? *The Canadian Modern Language Review*, v. 57, n. 4, 531-535. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.57.4.531>>. Acesso em: 24 jan 2014

URZEDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trab. linguist. apl.* Campinas, v. 51, n. 1, Junho 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132012000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2014.

VASQUEZ, V. "Using Everyday Issues and Everyday Texts to Negotiate Critical Literacies with Young Children." Washington: American University; DC Hawaii Paper Available, 1996. Disponível em: http://www.hiceducation.org/Edu_Proceedings/Vivian%20Vasquez2.pdf. Acesso em 25 maio 2014.

VIANA, N. Naturalização e desnaturalização: o dilema da negação prático-crítica. *Revista Espaço Livre*, v. 8, n. 15, jan. jun./2013.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação – A observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

VILLA, V.; MIGUEL, M. E. *Por uma verdadeira práxis educativa: aproximações das teorias de Paulo Freire e Antonio Gramsci*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, Cristina Maria T.; CUNHA, Maria Jandyra C. *História do ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil: caminhos e colheitas*. Brasília: EDUnB, 2003. p. 35-52.

WALLACE, C. Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). *Critical language awareness*. Harlow: Longman, 1992.

WALSH, M. Reading visual and multimodal texts: how is 'reading' different? In: *Proceedings of the multiliteracies and English teaching K-12 in the age of information and communication ALEA Conference*. Amidale: University of New England, 2005. Disponível em: http://www.literacyeducators.com.au/docs/Reading_multimodal_texts.pdf. Acesso em: 23 mai. 2012.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

WOOLDRIDGE, N. Tensions and ambiguities in critical literacy. In: COMBER, B.; SIMPSON, A. (Eds.). *Negotiating critical literacies in classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. p. 259-270.

YBOLD, L. E.; LAMMERT, J. D.; STRIBLING, S. M. Participant selection as a conscious research method: thinking forward and the deliberation of 'emergent' findings. *Qualitative Research*. 30 november 2012 [Online]. Disponível em:

<<http://qrj.sagepub.com/content/early/2012/11/30/1468794112465634>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

ZEICHNER, K. *A formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Teacher Education for Social Justice. In: HAWKINS, M. *Social Justice Language Teacher Education*. Great Britain: Shot Run Press, 2011. p. 7-22.

_____. Preparing Reflective Teachers. *International Journal of Educational Research*, v. 11, n. 5, p. 565-575, 1987.

APÊNDICES E ANEXO

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO- PROFESSOR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Conselho Nacional de Ética na Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Professor, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa chamada **NOVOS SIGNIFICADOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS: O LETRAMENTO CRÍTICO EM UMA TURMA DE ACELERAÇÃO**, realizada por Gasperim Ramalho de Souza, sob orientação da Dr^a Míriam Lúcia dos Santos Jorge, ambos vinculados ao programa de pós-graduação da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. Sua participação é muito importante, dado que todos os avanços na área educacional derivam de estudos como este. O objetivo desta pesquisa é entender a importância de um ensino/aprendizagem que incluam reflexões críticas sobre aquilo que é lido, ouvido ou falado e escrito nas aulas de língua inglesa na turma de aceleração e compreender como os alunos (e o professor) são beneficiados através dessas atividades consideradas “críticas”. Esta pesquisa ainda se propõe a investigar como uma aula sob uma perspectiva crítica pode ajudar a dar um novo significado para o ensino/aprendizagem de alunos em turmas de aceleração os quais sentem-se e são, muitas vezes, excluídos dos demais alunos da escola. Por uma questão de protocolo, cabe salientar que o material coletado será inserido em textos acadêmicos, podendo ser utilizado, de forma integral ou parcial, por pesquisadores de nosso grupo em apresentações em eventos, em monografias, teses, dissertações, artigos e livros; que as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações; que, em qualquer momento, no decorrer da pesquisa, todas as informações disponibilizadas pelo aluno e por você, enquanto professor poderão ser obtidas quando este o quiser, assim como, será aceita sua recusa na participação da pesquisa e posterior negativa de seu consentimento, sem prejuízo algum, além de que, por fim, sua participação nesta pesquisa não incorrerá a qualquer retribuição pecuniária.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve a pesquisa a qual serei submetido. A explicação que recebi esclarece os objetivos desse estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado e que não receberei dinheiro por participar do estudo. Assim, concordo em participar dessa pesquisa.

Belo Horizonte,/...../.....

Assinatura do Voluntário

Documento de identidade

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador orientador

Contatos dos pesquisadores : Gasperim Ramalho de Souza : gasperim75@gmail.com ou Míriam Lúcia dos Santos Jorge mlsj54@hotmail.com. Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Conselho Nacional de Ética na Pesquisa, pelo site http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html.

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO- ALUNOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Conselho Nacional de Ética na Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Seu filho (a), ou o menor sob sua responsabilidade, estudante da Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira está sendo convidado(a) a participar da pesquisa chamada *Letramento Crítico na Escola Pública: Retratos e Perspectivas para o Ensino/Aprendizagem de Inglês de Alunos em uma Turma de Aceleração*, realizada por Gasperim Ramalho de Souza, sob orientação da Dr^a Míriam Lúcia dos Santos Jorge, ambos vinculados ao programa de pós-graduação da FALE/UFMG. A participação dele é muito importante para melhorarmos as aulas de inglês na turma do Projeto de Aceleração (PAV). O objetivo desta pesquisa é entender a importância de um ensino/aprendizagem que incluam reflexões críticas sobre aquilo que é lido, ouvido ou falado e escrito nas aulas de língua inglesa na turma de aceleração e compreender como os alunos (e o professor) são beneficiados através dessas atividades consideradas “críticas”. Esta pesquisa ainda se propõe a investigar como uma aula sob uma perspectiva crítica pode ajudar a dar um novo significado para o ensino/aprendizagem de alunos em turmas de aceleração os quais sentem-se e são, muitas vezes, excluídos dos demais alunos da escola.

Informamos que tudo o que for produzido pelos alunos poderá ser utilizado, de forma integral ou parcial, por pesquisadores de nosso grupo em apresentações em eventos, em monografias, teses, dissertações, artigos e livros; sem mostrar imagens ou nomes dos alunos, Além disso, em qualquer momento, no decorrer da pesquisa, todas as atividades, textos, exercícios feitos pelo aluno poderão ser obtidas quando ele quiser. É importante frisar que aqueles que participam da pesquisa não receberão nenhuma remuneração por isso. Você, bem como os menores sob sua responsabilidade tem o direito de se recusar a participar dessa pesquisa sem nenhum transtorno para vocês .

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto:

Letramento Crítico na Escola Pública: Retratos e Perspectivas para o Ensino/Aprendizagem de Inglês de Alunos em uma Turma de Aceleração

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve a pesquisa e a qual o menor sob minha responsabilidade será submetido. A explicação que recebi é clara. Eu entendi que sou livre para interromper a participação dele a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que o nome dele não será divulgado e que ele não receberá dinheiro por participar do estudo. Assim, concordo que o menor sob minha responsabilidade participe dessa pesquisa.

Belo Horizonte,/...../.....

Assinatura do Responsável Legal pelo menor

Documento de identidade

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador (orientador)

Contatos dos pesquisadores : Gasperim Ramalho de Souza : gasperim75@gmail.com ou Míriam Lúcia dos Santos Jorge mlsj54@hotmail.com. Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Conselho Nacional de Ética na Pesquisa, pelo site http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html.

APÊNDICE C: NOTA DE CAMPO DO PESQUISADOR - AMOSTRA

1ª AULA – TURMA: 907 (PAV 2) DATA: 29/05/13 - 10: 45 H

A aula inicia com atraso devido a uma reunião de professores. O professor chega e se depara com quase todos os alunos espalhados no corredor. O professor inicia a aula cumprimentando os alunos e apresenta o pesquisador. A maior parte dos alunos já tinha sido alunos do pesquisador em anos anteriores. O pesquisador explica que fará um trabalho com professor para conhecer melhor a turma e também melhorarmos a aula de inglês na turma de aceleração. O pesquisador agradece aos alunos pela sua prontidão em participar e senta-se próximo aos alunos que estão no fundo da sala. O pesquisador observa que dos 25 alunos que figuram na lista de presença do diário de classe, apenas 12 estão presentes. Estes sentam-se totalmente espalhados e dizem ao pesquisador que é assim que preferem se sentar, distantes um dos outros. Poucos sentam-se próximos ao quadro e do professor. Nota-se que vários alunos, especialmente os do fundo, estão escutando música em seus celulares e não retiram o fone de ouvido. Eles estão cantando músicas de funk. O pesquisador observa que no quadro há vários “rabiscos” e desenhos dos alunos (como por exemplo, um pato). As carteiras espalhadas estão em sua maioria rabiscadas e fora do lugar e ou reviradas. Os alunos sentem-se à vontade com essa organização espacial. Alguns alunos parecem ignorar a presença do professor que distribui uma atividade envolvendo cores em uma cruzadinha. O professor se mostra cooperativo e com disposição em ajudar os alunos a entender a atividade. A maior parte dos alunos participa da atividade. Contudo, vários alegam não fazer a atividade porque não trouxeram lápis, caneta e pedem ao pesquisador emprestado. Os alunos que estão no fundo da sala e permanecem usando o celular para ouvir música e falando sobre futebol. O professor tenta falar algumas frases em inglês (“ Do you understand?”, ”Everything in English”). Vários alunos começam a chamar uns aos outros de apelidos. Quando o professor faz a chamada, ao perguntar sobre os alunos ausentes, alguns alunos se referem eles dizendo “morreu com uma rajada de 47”. Um dos alunos ao se deslocar até o professor, que está tirando dúvidas, “prefere saltar, pisando sobre algumas carteiras”. Um dos alunos ao chamar a atenção de uma aluna que não está fazendo a atividade, a chama de “piranha”. A aluna não responde e para ganhar um visto na atividade, ela simplesmente a copia de um colega. Antes de terminar a aula vários alunos já guardaram seus materiais e ficam do lado de fora da sala o que faz com que o professor pare de dar os vistos e tenham que chamar os alunos para entrar na sala. Enquanto isso, um grupo de alunos se reúne no fundo da sala e comentam entre si que o turno da tarde sairá mais cedo e que deve ter uma briga entre eles. O referido grupo diz que “não podem perder” (deixar de assistir) essa briga. A aula termina e o pesquisador observa que alguns alunos foram embora deixando a atividade, dada pelo professor, sobre a mesa.

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR

Prezado professor, este questionário tem por objetivo conhecer um pouco de sua formação, experiência docente e de sua turma de aceleração ao passo que podemos entender sua concepção sobre Letramento Crítico (LC) e posteriormente de forma colaborativa, desenvolvermos materiais sob a luz do LC. Salientamos que sua identidade será preservada.

SEÇÃO 1. DADOS DO PROFESSOR PARTICIPANTE

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Área de formação:

Instituição:

Fez algum curso de educação continuada? Qual?

Tempo de serviço na rede estadual:

Tempo de serviço na escola atual:

Tempo de serviço lecionando para alunos de turma de aceleração (PAV2):

SEÇÃO 2. DADOS DA TURMA DE ACELERAÇÃO

Quantidade de aulas de inglês por semana:

Duração das aulas:

Número de alunos na turma:

Faixa etária dos alunos:

Procedência escolar dos alunos (turmas regulares, turma de aceleração anterior...):

APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO INICIAL PARA ALUNOS

Prezado aluno, este questionário foi elaborado para conhecer um pouco mais sobre você e sua família.

DADOS PESSOAIS

1. Nome: _____

2- Ano de nascimento: _____ / Idade: _____

3. Sexo () Masculino () Feminino

4. Bairro em que você mora : () Jardim dos Comerciários () Nova York

() Jardim Europa () Outro: _____

5. Número de irmãos : () 1 () 2 () 3 () mais de 3

6. Entre seus irmãos você é :

() o mais novo () o mais velho () o filho do meio () filho único

5. Qual é a sua raça/cor?

() Branco(a) () Pardo(a) () Preto(a) () Amarelo(a) () Indígena

SUAS INFORMAÇÕES ESCOLARES

6. Você sempre estudou em Escola Pública?

() Sim () Não

7. Você já foi reprovado em algum ano letivo?

() Sim () Não

Se você foi reprovado, a reprovação aconteceu em qual ano?

() 6º ano . Quantas vezes? _____

() 7º ano . Quantas vezes? _____

8ºano . Quantas vezes? _____

9ºano . Quantas vezes? _____

8. Você participou da turma de aceleração anterior (chamada PAV 1) nesta escola ?

Sim Não

9. Qual sua avaliação da sua turma atual de aceleração? A turma é ...

ótima bom regular ruim muito ruim

10. Qual sua avaliação das aulas de inglês na sua turma atual de aceleração? As aulas são ...

ótimas boas regulares ruins muito ruins

11. Como você se sente fazendo parte de uma turma de aceleração?

Muito bem Bem Razoavelmente bem Mal Muito mal

12. Considerando o que você marcou na questão anterior. Qual o motivo? (use o verso se for necessário)

VOCÊ NO SEU DIA A DIA

13. Com que frequência, você lê jornais ou revistas ?

sempre quase sempre às vezes raramente nunca

14. Quais jornais ou revistas você lê?

15. Com que frequência você vai ao cinema ?

sempre quase sempre às vezes raramente nunca

16. Com que frequência, você vai ai teatro?

sempre quase sempre às vezes raramente nunca

17. Quantos livros você lê em um ano?

0 um dois três mais de três

18. Quantas horas por dia , em média, você assiste TV?

0 1 hora 2 horas 3 horas mais de 3 horas

19. Quais programas você mais gosta de assistir na TV?

20. Quantas horas por dia, em média, você fica na internet?

0 1 hora 2 horas 3 horas mais de 3 horas

21. Quais os sites que você mais visita?

22. Quantas horas por dia, em média, você escuta música?

0 1 hora 2 horas 3 horas mais de 3 horas

23. Quais estilos de música você mais ouve?

24. Em média, quantas mensagens de texto você envia e recebe por dia no seu celular? Essas mensagens são enviadas com que propósito? (Conversar com amigos, pais, namorar, enviar e receber músicas...)

VOCÊ E SUA FAMÍLIA

25. Onde você mora atualmente?

Em casa.

Em barracão

Apartamento

Outra situação _____

26. A casa em que sua família reside é:

Emprestada ou cedida

Própria (ainda pagando prestações)

Própria já quitada

Alugada

27. Quantas pessoas moram em sua casa? (incluindo você)

Duas pessoas.

Três pessoas.

Quatro pessoas.

Cinco pessoas.

Seis pessoas.

Mais de 6 pessoas.

Moro sozinho.

28. Qual é a sua participação na vida econômica de sua família?

Eu não trabalho e meus pais que me sustentam.

Eu trabalho e sou independente financeiramente.

Eu trabalho, mas não sou independente financeiramente

Eu trabalho e sou responsável pelo sustento da família.

29. Se você estiver trabalhando atualmente, no que você está trabalhando?

30. Qual o valor que você recebe mensalmente por esse trabalho?

nenhuma

1 salário mínimo

2 salários mínimos

acima de 03 salários mínimos

31. Sua família recebe algum benefício social do governo (bolsa escola, bolsa família...)?

Não

Sim .Qual?_____

32. Na sua casa, quem é o responsável pela sua criação/educação?

Pai Mãe Irmão mais velho

33. A situação conjugal de seus pais é:

Casados Vivem juntos Separados Viúvo

34. Qual é aproximadamente a renda da sua família (considerando todos os que trabalham na sua casa) ?

1 salário mínimo

2 salários mínimos

03 salários mínimos

Acima de 4 salários mínimos

35. Sua família possui algum plano de saúde Sim Não

Em caso afirmativo, qual? _____

36. ESCOLARIDADE DE SEUS PAIS (marque com "X")

PAI

Não estudou.

Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).

Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio)

Ensino médio (2º grau) incompleto.

Ensino médio (2º grau) completo

Ensino superior incompleto.

Ensino superior completo

Pós-graduação

MÃE

Não estudou.

Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).

Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio)

Ensino médio (2º grau) incompleto.

Ensino médio (2º grau) completo

Ensino superior incompleto.

Ensino superior completo

Pós-graduação

37. Qual a profissão de seu pai?

38. Qual a profissão de sua mãe?

VOCÊ, SUA FAMÍLIA E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

39. Marque na tabela abaixo o grau de conhecimento de línguas estrangeiras da sua família, incluindo você. Use uma das letras abaixo, sendo:

NÃO SEI DIZER = N F= FRACO B= BOM MB= MUITO BOM

LÍNGUA	VOCÊ				PAI			
INGLÊS	N	F	B	MB	N	F	B	MB
FRANCÊS	N	F	B	MB	N	F	B	MB
ESPAÑHOL	N	F	B	MB	N	F	B	MB
OUTRA LÍNGUA (CITE)_____	N	F	B	MB	N	F	B	MB

LÍNGUA	MÃE				IRMÃO /IRMÃ			
INGLÊS	N	F	B	MB	N	F	B	MB
FRANCÊS	N	F	B	MB	N	F	B	MB
ESPAANHOL	N	F	B	MB	N	F	B	MB
OUTRA LÍNGUA (CITE)_____	N	F	B	MB	N	F	B	MB

40. O que você acha importante fazer para aprender inglês dentro e fora da escola ? (Ex. ler, prestar atenção nas aulas, assistir filmes...)

41. Algum comentário que gostaria de fazer (Se preciso, utilize o verso).

APÊNDICE F- QUESTIONÁRIO 2 PARA ALUNOS – VISÃO SOBRE O PAV

Prezado aluno, este questionário tem como objetivo saber a sua opinião sobre o objetivo de se ter uma turma de aceleração (PAV) e sobre a aula de inglês na turma em que você foi matriculado

1. Na sua opinião para que serve uma turma de PAV?

2. Na sua opinião quais os principais problemas que você vê nessa turma?

3. Quais as principais vantagens de se ter essa turma?

4. Como você acha que deveria ser as aulas de inglês nessa turma?

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO 3 PARA ALUNOS – INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA E NO PAV

Prezado aluno este questionário tem como objetivo saber sua opinião sobre o ensino e aprendizagem de inglês na escola, no PAV e sobre quais atividades e assuntos deveriam ser incluídos na aula de inglês.

NOME: _____

SEÇÃO A – INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

1. Na sua opinião, por que língua inglesa é ensinada na escola pública?

(se necessário use o verso da folha)

2. Você é favor de ter inglês na escola pública? Se sim, como o inglês pode ajudar as pessoas que estudam na escola pública?

(se necessário use o verso da folha)

3. Na sua opinião o que dá certo nas aulas de inglês?

(se necessário use o verso da folha)

4. Na sua opinião o que não dá certo nas aulas de inglês?

(se necessário use o verso da folha)

5. Na sua opinião, o inglês é mais fácil ou mais difícil que as outras matérias? Por quê?

(se necessário use o verso da folha)

6. Se você pudesse escolher qual língua estrangeira gostaria de aprender na escola, qual seria sua opção?

() inglês () espanhol () francês () italiano () alemão () outra língua: _____

SEÇÃO B – INGLÊS NO PAV

7. Você acha que é necessário ter inglês no PAV? Por quê?

8. Você acha que há diferença entre as aulas de inglês que você teve antes e as que você tem atualmente no PAV ? Qual (is) a(s) diferenças(s)?

9. Como você acha que deveria ser uma aula de inglês no PAV?

SEÇÃO C- AS ATIVIDADES DA AULA DE INGLÊS NO PAV

10. Como você sente com relação às atividades que são dadas na aula de inglês?

gosto e consigo participar delas gosto mas não consigo participar delas

não gosto mas consigo participar delas não gosto e não consigo participar delas

11. Quais temas, assuntos você percebe que são trabalhados nessas atividades?

Celebrações e hábitos de outras culturas Animais

Drogas Esportes Sexualidade (heterossexualidade, homossexualidade)

Cores Profissões Alimentação

Cultura popular (funk, rap, seriados de TV , propagandas)

Gravidez na adolescência Ética (como agir com os outros em diversas situações) Meio ambiente

Assuntos gramaticais (presente, passado, futuro...)

outros: _____

Quais temas, assuntos você gostaria que fossem trabalhados nas atividades dadas na aula de inglês (especialmente pensando em alunos do PAV)? MARQUE TODAS AS OPÇÕES QUE VOCÊ DESEJAR.

Celebrações e hábitos de outras culturas (religiões, festas , crenças)

Diversidade sexual (heterossexualidade, homossexualidade...)

Gênero (o que significa ser menino ou menina hoje, igualdade de direitos

Drogas

Política (participação dos cidadão, corrupção, cotas raciais, reflexão sobre programas sociais como bolsa-escola, bolsa-família...)

Diversidade étnico- racial (a questão do negro, índio, discriminação...)

Violência (doméstica, , na escola, nas ruas...)

- () Bullying
- () Cultura local (os problemas da nossa cidade , da nossa escola)
- () Cultura popular (o papel do funk, rap, seriados de TV, propagandas na sociedade atual)
- () Sexualidade (Doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência...)
- () Meio ambiente (poluição, reciclagem, consciência ecológica...)
- () Consumismo (comprar em excesso)
- () Saúde (obesidade, anorexia, bulimia....)
- () Novas tecnologias e redes sociais (o papel atual dos computadores, o *facebook*, sites de relacionamento...)
- () Outro(s) assunto(s): _____

APÊNDICE H– ROTEIRO DA ENTREVISTA INICIAL COM O PROFESSOR

PRÁTICA DOCENTE NA TURMA DE ACELERAÇÃO

1. Por que você decidiu ser professor de inglês?
2. Na sua opinião, qual é o objetivo de uma turma de aceleração?
3. Na sua opinião qual deve ser o principal papel de um professor de inglês em uma turma de aceleração?
4. O que mais lhe motiva e desmotiva enquanto professor de inglês em uma turma de aceleração?
5. Que tipo de abordagem você utiliza nas suas aulas para a turma de aceleração?(gramática, tradução, abordagem comunicativa...).
6. Qual principal diferença dos alunos dessa turma em relação às outras turmas para as quais você leciona?
7. Em sua opinião, qual a principal diferença entre ensinar inglês em uma turma regular e uma turma de aceleração?
8. Quais os temas que você mais trabalha nessa turma? Por quê?
9. Na sua opinião, de que forma aprendizagem de inglês pode ser realmente útil na vida dos alunos da turma de aceleração?
10. Você acha que conhece bem os alunos da turma? Por quê?
11. Você acha que leva em conta as necessidades, motivações, a vida dos seus alunos ao preparar suas aulas? Se sim, de que forma?
12. Como você acha que os alunos dessa turma veem as aulas de inglês?

APÊNDICE I- ENTREVISTA COM PROFESSOR – FAMILIARIDADE COM O LC

SUA FAMILIARIDADE COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO LETRAMENTO CRÍTICO (LC)

1. Você sabe o que é Letramento Crítico? Como você o definiria?
2. Você acha que os seus professores no ensino fundamental ou médio utilizavam o LC? Justifique sua resposta.
3. Você acha de alguma forma o LC esteve presente na sua formação durante o seu período de graduação ou educação continuada? Se sim, como?
4. Você acha que você incorpora o LC nas suas aulas na turma de aceleração? Se sim, em quais atividades?(textos impressos, vídeos, músicas)
5. Na sua opinião, qual o principal benefício do LC para os alunos da turma de aceleração?
6. Na sua opinião, qual é o principal obstáculo para a implementação de atividades criticamente embasadas nas aulas de inglês da turma de aceleração?

APÊNDICE J - ENTREVISTA FINAL COM PROFESSOR – REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA COM AS ATIVIDADES

REFLEXÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

1. Qual era sua expectativa antes de iniciar a atividade com os alunos?
2. Você se sentiu confortável para guiar as discussões com os alunos? Houve algum momento em que você sentiu um pouco confuso ou sem saber como conduzir a atividade?
3. Você mencionou também que eles aprenderam mais inglês. Em quais momentos isso ficou evidente para você?
4. No registro de impressões sobre atividades você mencionou que a reação dos alunos na aula foi muito diferente. Em que sentido?
5. O que você percebeu com relação à postura dos alunos diante dos assuntos trazidos na atividade?
6. O que você acha que poderia ter sido feito diferente nas atividades?
7. Comparando as suas aulas anteriores com as últimas aulas em que houve a aplicação das atividades, você percebeu algum progresso na participação, motivação dos alunos?
8. Você recebeu algum feedback dos alunos com relação à percepção deles diante das atividades?
9. As atividades aplicadas contribuíram para sua formação como professor? De que forma?
10. Você pretende implementar mais atividades semelhantes às que foram aplicadas? Por que?
11. O que você achou de participar dessa pesquisa? Ela contribuiu para mudar ou reforçar algo na sua forma de ensinar inglês?

**APÊNDICE K- ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA INTERAÇÃO COM GRUPO FOCAL –
1- AULAS DE INGLÊS NO PAV**

**EXPERIÊNCIAS E CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A TURMA, E AS
AULAS DE INGLÊS NO PAV**

1. Vocês gostam de estudar nessa escola? E nessa turma? Por quê?
2. Por que vocês estão no PAV ?*
3. Vocês entendem porque essa turma foi formada ? Quais as vantagens e desvantagens dela?
4. Como foi a sua enturmação nessa turma? Houve algum dialogo com vocês ou seus pais?
5. Antes de vocês irem para o PAV o que vocês pensavam sobre essa turma? Ou que vocês escutavam sobre essa turma ? (dos professores, alunos...)?
6. E vocês já foram reprovados em anos anteriores? Se sim, o que poderia ter ajudado vocês a não serem reprovados em anos anteriores?
7. O que vocês sentiram quando foram enturmados no PAV?
8. Vocês acham que da para aprender inglês no pav?
9. Se tratando de aprender uma outra língua, vocês acham que isso é importante? Por que?
10. Vocês acham alguém que sabe inglês tem mais oportunidades na vida? Se sim, quais?
11. E vocês gostam de aprender inglês?
12. Na opinião de vocês, o inglês deveria ser ensinado na escola pública? Se sim , para quê?
13. O que vocês mais gostam nas aulas de inglês? E o que menos gostam?
14. Na opinião de vocês, a aula de inglês do PAV dever ser igual a aula das outras turmas? Por quê?
15. Vocês acham que é possível que a aula de inglês , exclua os alunos no PAV? Se sim, como?
16. Quais assuntos vocês acham que devem ser incluídos nas aulas ?
17. Se vocês pudessem levar alguns materiais para serem usados nas aulas o que levariam ? (Exemplo, novelas, filmes, seriados de TV...)?

APÊNDICE L- ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA INTERAÇÃO COM GRUPO FOCAL - 2- INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

APRENDER INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA E TEMAS DE INTERESSE DOS ALUNOS

1. Pensando na importância do ensino e aprendizagem de inglês na escola pública, a maior parte de vocês mencionaram (no questionário respondido) trabalho, a copa do mundo por que?
2. Quando a gente aprende inglês, será que não aprendemos outras coisas?
3. Vocês acham que podemos aprender inglês sem pensar somente no futuro? Dá para aprender inglês para mudá-la o modo de pensar, encarar a vida, as pessoas, a escola, os problemas da sua comunidade...?
4. Vocês acham que a aula de inglês na sua escola prepara os alunos não só para entender textos, mas para reconhecer os problemas sociais? A escola consegue trabalhar com esses assuntos?
5. Vocês já tiveram um aula de ingles assim? Como foi essa aula?
6. Vocês acham que dá para juntar os assuntos que vocês ouvem falar, veem na tv, na sua comunidade, na nossa vida com a aula de inglês?
7. Quais os assuntos, problemas que vocês veem que deveria aparecer na aula de inglês?
8. E dá para aprender inglês e discutir esses problemas ao mesmo tempo?
9. O que vocês acham que é mais importante para os alunos, aprender a traduzir um texto, entendê-lo ou mudar o modo de pensar?
10. Será que todo mundo entende as coisas nos textos da mesma forma?
11. O que falta nos textos, nos livros...? Vocês acham que os materiais tratam da nossa realidade?
12. E por que então os materiais, os livros não tratam da nossa realidade?
13. Se fossem vocês quem criassem os livros, o que vocês incluiriam neles?
14. Na opinião de vocês, devemos aprender inglês para que?
15. Alguns de vocês mencionaram que aprender inglês é mais difícil que as outras matérias. Por que?
16. Se a aula fosse diferente, seria mais fácil? Como seria essa aula em que todo mundo participaria e aprenderia inglês?
17. E como seria uma aula de inglês que beneficiasse o PAV?

APÊNDICE M- ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA INTERAÇÃO COM GRUPO FOCAL - 3- ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

REFLEXÃO SOBRE A ENTREVISTA REALIZADA COM A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

1. Vocês sentiram que com essa atividade da carta deu aprender alguma coisa de inglês com isso? Se sim, o que vocês aprenderam?
2. O que vocês acharam da experiência de escrever uma carta para a Secretária de Estado de Educação?
3. O que foi diferente ao se escrever essa carta?
4. O que vocês acharam da atividade envolvendo dicas de entrevista? Deu para aprender inglês e ao mesmo se preparar para uma entrevista de verdade?
5. E o que vocês acharam de participar de uma entrevista com a secretária de estado de educação?
6. Sobre as perguntas que vocês elaboraram, por exemplo, vocês conseguiram entender as respostas que ela deu na entrevista?
7. Teve alguma coisa que ela disse que chamou muito a atenção de vocês?
8. Essa entrevista ajudou vocês? Como?

**APÊNDICE N- ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA INTERAÇÃO COM GRUPO FOCAL -
4- REFLEXÃO SOBRE AS AULAS COM AS ATIVIDADES**

**REFLEXÃO SOBRE AS AULAS APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DAS
ATIVIDADES**

1. Vocês mencionaram nos registros de impressões que as aulas foram “muito legais e diferentes” Como assim?
2. Vocês ficaram mais a vontade com aquelas atividades?
3. E qual foi o assunto presente nas atividades que mais ficou na mente de vocês?
4. E vocês acharam que faltou alguma coisa naquelas atividades? Teve algum assunto que vocês queriam que aparecesse e não apareceu?
5. E deu para aprender mesmo inglês com aquelas atividades? O que vocês acharam?
6. Vocês acham então que com esse tipo de atividade ficou mais fácil aprender inglês ?
7. Depois dessa experiência que vocês tiveram, eu queria retomar uma pergunta que eu já tinha feito: Como é que vocês veem então uma boa aula de inglês? Como é uma boa aula de inglês? O que é que tem nela?
8. Quando a gente tá aprendendo inglês a gente também tá aprendendo esses assuntos?
9. Vocês sentiram que estavam aprendendo mais do que apenas inglês? O que aprenderam?
10. Vocês sentiram que teve uma mudança então desde quando a gente começou a usar essas atividades novas e o que que era a aula de inglês antes?
11. O que vocês acharam do professor ter usado aquelas atividades na aula de inglês? Valeu a pena?

APÊNDICE O- AMOSTRA DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS REALIZADA COM O PROFESSOR

Gasperim (G): Bem, Rodrigo então, eu queria entender qual era a sua expectativa antes de iniciar as atividades com os alunos. Você achava que essas atividades iam dar certo quando você foi aplicar?

Rodrigo (R): Na verdade, a principio, eu pensei que não iriam ter resultado não, né. Mas eu percebi que ao aplicar as atividades, os alunos se interessaram muito, né, e eles conseguiram ter uma visão muito interessante do que foi aplicado para eles, porque eles conseguiram ver nas entrelinhas, eu acho que isso foi fundamental nessas atividades.

G: E você achou, por exemplo, que discutir sobre educação, secretaria, usando material todo em inglês ia dar problema?

R: É na verdade eu pensei que eles não se interessariam, porque na verdade nós trouxemos muitos temas e alguns temas que eu já trouxe para eles e eles não se interessaram e foram coisas sobre o cotidiano, Mas, sobre a Secretaria eles se interessaram muito pelo material em inglês... Eles ficaram interrogando, na verdade questionando a gente sobre como que seria a conduta da Secretaria para com a escola, com o projeto, né, com a atitude deles aqui... Como é que a Secretaria os vê na verdade na escola.

G: Ótimo. E você se sentiu a vontade para guiar essa conversa, teve algum momento assim que você não ficou muito a vontade quando deu essa atividade, por exemplo, você ficou bem à vontade para dar essa aula?

R: Fiquei tranquilo, fiquei bem à vontade, eu acho que eles interagiram bem também, né, isso deixou a aula mais tranquila.

G: Ótimo. Você mencionou também quando a gente conversou depois da aula e no registro que você fez também que eles aprenderam mais inglês. Você percebeu isso mesmo?

R: Eu acho que sim porque a partir do momento que eles têm mais interesse, aí fica muito mais fácil né. E eles começam a te interrogar mais, querem saber mais, e geralmente quando você traz uma atividade comum, o interesse é mínimo, então, fazem uma atividade, outras não fazem. Mas essa não, essa realmente eles interagiram, acho que atingiu eles de alguma forma.

G: Para você, isso seria uma evidencia de que eles estavam aprendendo mais inglês?

R: Sem duvida, eu acho que é aquela questão da interação, teve uma interação entre o que eles estavam fazendo né e com a realidade deles também. Então isso para eles é importante. E quando você expõe, por exemplo, no quadro, eles querem visualizar, eles querem () “poxa vida é desse jeito que eu vou escrever em inglês, é dessa forma que eu vou escrever tal palavra”, o meu () a () a minha explicação tá no quadro, é interessante. O professor tá dando o valor também a essa explicação. Isso é fundamental, isso é importante.

APÊNDICE P- AMOSTRA DE TRANSCRIÇÃO DA INTERAÇÃO COM GRUPO FOCAL

Gasperim (G): Mas quando eu cheguei com essa historia, vamos preparar para uma entrevista de verdade, escrever uma carta de verdade... vocês não acharam estranho não tudo em ingles?

Ágata (A): Totalmente.

G: O que vocês sentiram no começo?

A: Porque quando você vai escrever assim, você ficar com medo de escrever errado.

G: Vocês acharam algum momento assim “ah mas eu to vendo tudo em inglês, uma carta em inglês, uma entrevista também, dicas em inglês, então eu acho que eu não vou dar conta”. Vocês chegaram a pensar isso algum momento?

Lucas (L): Muitas vezes, porque eu acho difícil aprender inglês. Ainda mais se for corretamente, não adiante agente achar que dá para fazer tudo, resolver tudo ali mesmo. Eu senti que tive que aprender inglês e entender para conseguir fazer a carta.

A: Eu achei que eu não ia ser capaz de escrever a carta, mas eu vi que eu fui além né?

G: Que ótimo! Então assim parece um desafio, mas valeu a pena, não valeu?

L: Valeu a pena. Perfeitamente. Foi muito legal, muito divertido.

A: Com certeza. Ela Ficou sabendo sobre nossa realidade que acontece né na vida de hoje.

G: Vocês acharam que essas atividades, a entrevista, as dicas ajudaram vocês na hora da entrevista?

A : Muito.

G: O que vocês aprenderam de diferente nessa atividade da entrevista que vocês não sabiam sobre entrevista?

L: o jeito de você vestir, o jeito de você falar... Eu pensei que era normal que nem você cumprimentasse uma pessoa na rua, mas mudou muito o jeito. O jeito que agente deve ser, para ficar melhor, para se entrosar...o paladar .

G: Não entendi. Como assim “paladar”? Voce usou o paladar para quê?

Eduardo (E): uma coisa que ficou para mim é a questão da autoridade, falar com uma autoridade... sem ter falta de respeito. O paladar que ele falou é o jeito de falar . Tive que mudar um pouco o meu jeito de ser lá. Mas no dia a gente tentou ser outra coisa e no final deu para ser agente mesmo.

L: Foi uma emoção e tanta porque não é qualquer um que chega lá!

APÊNDICE Q- FICHA DE ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO DAS ATIVIDADES

ATIVIDADES CRÍTICAS: são “atividades que favoreçam uma ação social que transforme a realidade que temos, através de uma reflexão crítica, para que todos possam sentir-se integrados na sociedade e haja uma promoção de igualdade racial e étnica (sexual e de gênero) e justiça social” (FERREIRA, 2006, p. 48).

PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS ATIVIDADES

CONCEITO DE LETRAMENTO CRÍTICO (LC)

O LC vê os leitores como participantes ativos no processo de leitura e os convida a não aceitar passivamente a mensagem de um texto por questionar, examinar ou contestar as relações de poder que existe entre leitores e autores. O Letramento Crítico foca questões de poder e promove a reflexão, transformação e ação (FREIRE, 1983).

CONCEITO DE LÍNGUA A SER EMPREGADO NAS ATIVIDADES

A língua é um meio pelo qual o indivíduo negocia, constrói e desconstrói significados. A língua é ideológica e constrói a realidade. Tem consciência crítica de si, do outro, das mudanças pessoais, sociais, necessárias para a transformação de si e da sociedade (MEACAM, 2003; LANKSHEAR et al., 1997; COMBER, 2001a apud LARSON & MARSH, 2005, CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

VISÃO DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM /

As APC's promovem uma visão não hierárquica do processo de ensino-aprendizagem no sentido de que professores e alunos podem aprender juntos ao passo que ambos desenvolvem a *reflexividade* (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

De acordo com Larson & Marsh (2005) o modelo teórico do LC (estendido às APC's) pressupõe que:

Aprendizes: são agentes ativos em relação aos textos e às práticas sociais.

Professor: são facilitadores no desenvolvimento da compreensão dos aprendizes e da forma como eles estão posicionados em relação aos textos e às práticas sociais.

Textos: são construções ideológicas que representam as tentativas de um autor em disseminar algo bem como questões relacionadas ao poder.

Práticas de Letramento: são moldadas pelo contexto social, cultural, político e econômico em que o poder é dinâmica central.

Eventos de letramento: envolvem desconstrução do conteúdo ideológico dos textos e a produção de textos que promovem a compreensão crítica

ESTRATÉGIAS

A principal estratégia empregada em APC's é o *questionamento* (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Logo, espera-se que os alunos através da reflexão crítica possam questionar afirmações, a produção do conhecimento, poder, representações e implicações.

METODOLOGIA

Ao se implementar as APC's, empregaremos o GUIDED COMPREHENSION DIRECT INSTRUCTION ou Instrução Direta através de Compreensão Guiada (McLAUGHLIN & ALLEN, 2002a) que consiste em:

EXPLICAR o que é a estratégia de LC e como ela funciona

DEMONSTRAR a estratégia usando “pensamento em voz alta”, “leitura em voz alta”, escrevendo no quadro ou usando um retro-projetor.

GUIAR os alunos para que eles trabalhem em pares ou pequenos grupos para criar respostas.

PRATICAR-fazendo com que os alunos trabalhem em pares ou individualmente para usar a estratégia do letramento crítico

REFLETIR –sobre como a estratégia nos ajuda a ler com uma perspectiva crítica.

EXEMPLOS DE QUESTÕES A SEREM TRABALHADAS

(McLAUGHLIN, DEVOOGD, 2004)

- 1.O que eu aprendi sobre mim mesmo enquanto leitor, escritor e aprendiz?
- 2.Quais técnicas o autor usou para influenciar meu pensamento?
- 3.O que essa escrita/texto mensagem/dialogo significam para mim?
- 4.Esse texto esta apresentando uma visão equilibrada do assunto?
- 5.Eu preciso consultar outra fonte de informação?
- 6.Qual voz é representada aqui?
- 7.Qual voz está faltando?
- 8.Como isso seria diferente se...
- 9.E se...
- 10.Eu concordo com esse texto?
- 11.Essa informação faz sentido para mim?
- 12.Essa informação está em concordância com que eu já sei?
- 13.Como esse texto esta mudando o jeito que eu penso?
- 14.Qual atitude eu tenho que tomar?

(CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001)

- 15.Quais são os pressupostos por trás das afirmações?
- 16.Como o autor entende a realidade? O que está moldando a sua compreensão?
- 17.Quem decide o que é a realidade, o que se deve saber, o que é preciso ser feito neste contexto?
- 18.Em nome de quem e em benefício de quem?
- 19.Quais são as implicações dessas afirmações?
- 20.Quais são as limitações e contradições dessa perspectiva?

(OSDE, 2005; LITERACY GAINS, 2009)

21. Como você define ...?
22. Como seu entendimento sobre esse assunto foi construído?
23. Você consegue imaginar perspectivas diferentes para um conceito dominante?
- 24.Você consegue dizer de onde vem um conceito dominante ou popular sobre um assunto?
- 25.Você consegue ver como as questões em um texto se relacionam com o poder?
26. Como o texto está lhe influenciando na construção de significado?
27. Como a língua em um texto lhe posiciona enquanto leitor? O uso de voz passiva ou ativa lhe posiciona em uma forma particular?

28. Qual visão de mundo e que valores o texto apresenta?
29. Quais suposições sobre os seus valores o texto apresenta?
30. Quais perspectivas são omitidas?
31. Quem tem que perguntar, responder às perguntas e que tipo de perguntas são feitas no texto?

EXEMPLOS DE ATIVIDADES COM TEXTOS

(COMBER, 2001; McLAUGHLIN, DEVOOGD, 2004)

1. Contrastar textos com um tópico em comum para analisar as diferentes perspectivas
2. Avaliar e discutir as afirmações que os textos trazem quanto a sua veracidade e intenções do autor
3. Examinar ou criar um final alternativo para diferentes textos, histórias com o intuito de destacar valores implícitos e expectativas sociais
4. Utilizar exemplos de textos do dia a dia para discutir como eles não são neutros e requerem muito mais do que uma mera decodificação ao passo que esses textos são usados para reconhecer e discutir identidades, relações de poder ...
5. Fazer com que os alunos problematizem o texto, sua linguagem, as relações de poder que ele traz
6. Pedir aos alunos que desafiem o autor por escrever uma carta perguntando algo
7. Escrever uma estória substituindo o gênero, raça ou contando o ponto de vista de alguém que não está na estória.

EXEMPLOS DE TEMAS QUE PODEM SER ABORDADOS EM APC'S

(Adaptado de BRASIL, 1998)

Pobreza
Falta de moradia
Racismo
Sexismo
Gênero
Morte
Celebrações e hábitos de outras culturas (religiões, festas, crenças ...)
Diversidade sexual (heterossexualidade, homossexualidade...)
Gênero (o que significa ser menino ou menina hoje, igualdade de direitos)
Drogas
Política (participação dos cidadãos, corrupção, cotas raciais, reflexão sobre programas sociais como bolsa-escola, bolsa-família...)
Diversidade étnica- racial
Violência
Bullying
Cultura local (os problemas da nossa cidade, da nossa escola)
Cultura popular (o papel do funk, rap, seriados de TV, propagandas na sociedade atual)
Sexualidade (Doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência...)
Meio ambiente
Consumismo
Saúde (obesidade, anorexia, bulimia...)
Novas tecnologias e redes sociais (o papel atual dos computadores, o facebook, sites de relacionamento...)

*Neste trabalho adotaremos o termo “Atividades com perspectivas críticas” para nos referir a “atividades críticas”- termo comumente empregado por alguns autores.

APÊNDICE R- ATIVIDADE 1: BEYOND IMAGES

1. The picture below was taken from *Secretaria de Educação de Minas Gerais website (SEEMG)*. Explore it and discuss the following questions.

- a) Do you recognize the people in the picture? Who are they?
- b) What are they possibly discussing?
- c) Who is missing in this picture?

PICTURE 1



The governor, Antonio Anastasia, meets with Secretaries of State of Education from different regions of the country.

Source: <http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/5470-governador-antonio-anastasia-se-reune-com-secretarios-de-estado-de-educacao-de-varias-regioes-do-pais> Accessed on October, 4th. 2013.

2. Based on the discussion about picture 1, fill in the chart below.

The people in the picture are possibly talking about...:	They should also talk about...:	They should invite these people to participate in the meeting...:

3. The following pictures were also taken from SEEMG's *website*. Study them. What's happening in each one?

PICTURE 2



Minas Gerais stands out above the national average schooling level, according to PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), 2012.

Source:

<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/5478-minas-gerais-se-destaca-acima-da-media-nacional-em-nivel-de-escolarizacao-aponta-a-pnad-2012>. Accessed on September, 20th, 2013.

PICTURE 3



Aureliano Pimentel State School's computer lab, in São João Del Rei

Source: <http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/5237-tecnologia-que-se-aplica-a-educacao>. Accessed on September, 20th, 2013.

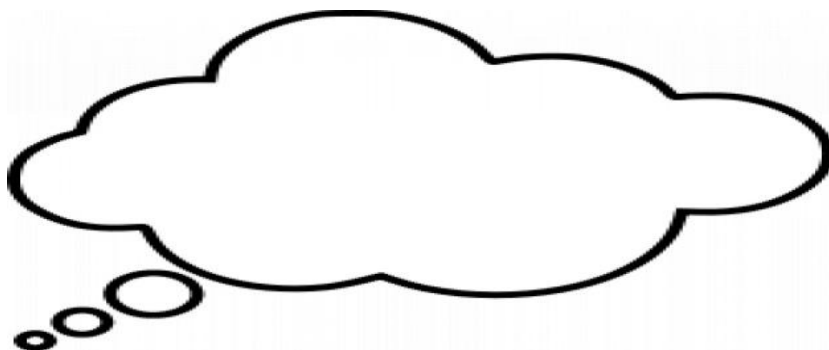
PICTURE 4



Students from State School Alaíde Lisboa visit Inhotim.

Source: <http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/stories>. Accessed on September, 20th, 2013.
 Accessed on September, 20th, 2013.

3.1. Reflecting about the pictures, what does the author want readers to believe about education in Minas Gerais? Write your answer inside the speech bubble below.



4. In pairs, discuss the following questions and write down your opinions in the chart.

- a) Do you think the classroom in picture 2 can represent the majority of the classrooms from state schools in Minas Gerais?

I	My classmate

- b) Are there any pictures that correspond to the reality in your school? If so, fill in the chart below.

I	My classmate
PICTURE(S):	PICTURE(S):
THE ELEMENTS I OBSERVED:	THE ELEMENTS HE OBSERVED:

- c) What are the pictures that don't correspond to the reality in your school?

I	My classmate
PICTURE(S):	PICTURE(S):

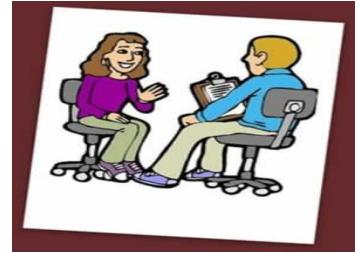
THE ELEMENTS I OBSERVED:	THE ELEMENTS HE OBSERVED:
--------------------------	---------------------------

APÊNDICE S ATIVIDADE 2- PREPARING FOR AN INTERVIEW!

First of all...

1. Let's share! Discuss the following questions

- A) Have you ever been interviewed?
- B) Do you know how an interview is organized?
- C) How can we participate in it in a productive way?



Before we watch a video

2. Read the following suggestions from WikiHow's *website* about how to interview people successfully. Discuss the main ideas of the text with your classmates and teacher.



1. Prepare for your interview well in advance of the date.

It is important to know all the important to prepare the questions to be asked, information about the interviewee, the place, duration, materials to take, how to dress, and so on...



2. When you start the interview, be sure you have all materials you need . Also, be sure your cell phone is off.



3. Greet the Interviewee. Present yourself and say what you are going to do. Make the interviewee feel relaxed. Thank her/him for his/her participation.



4. Speak in a natural way. Imagine it is a conversation. Don't speak too slow or too fast.



5. Ask relevant questions according to your goals.



6. Pay attention to the answers and take quick notes as you hear them.



7. Avoid interrupting the interviewee. Listen to him/her carefully and observe your turn to speak/ ask questions.



8. Don't forget to thank the interviewee again. Emphasize how important the interview was.

Source: [http://www.wikihow.com/Interview-People\(adapted\)](http://www.wikihow.com/Interview-People(adapted)). Accessed on Oct 30, 2013

As we watch a video

3. Now you are going to watch a video about “Basic Interview Skills”. As you watch the video, Circle the suggestions (from WikiHow’s website, <http://www.wikihow.com/Interview-People>) that are mentioned in the video.

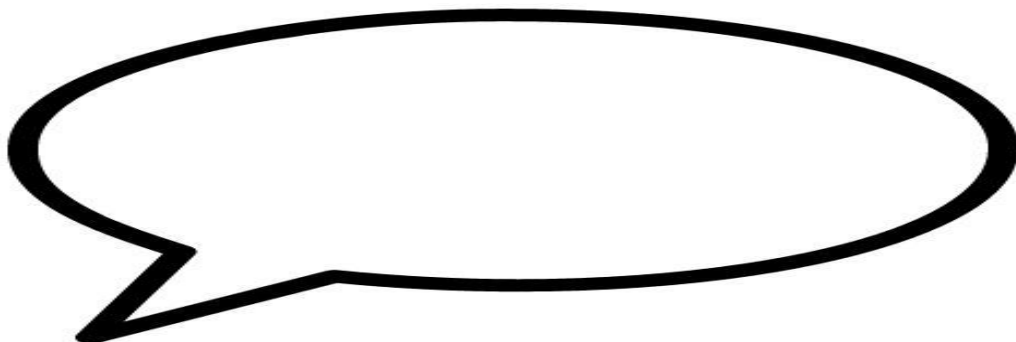
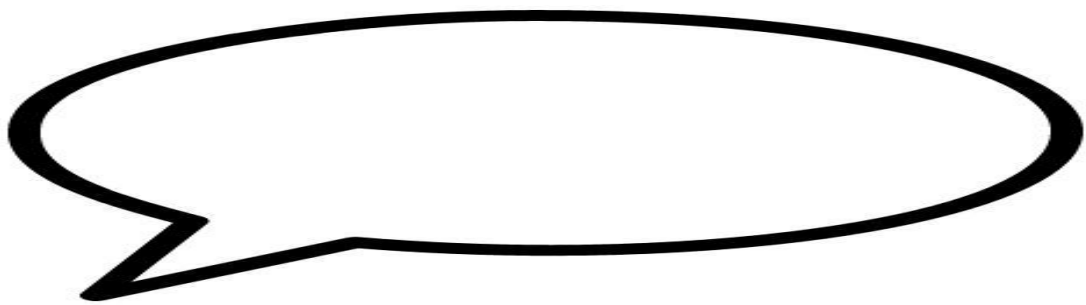
You, an interviewer!

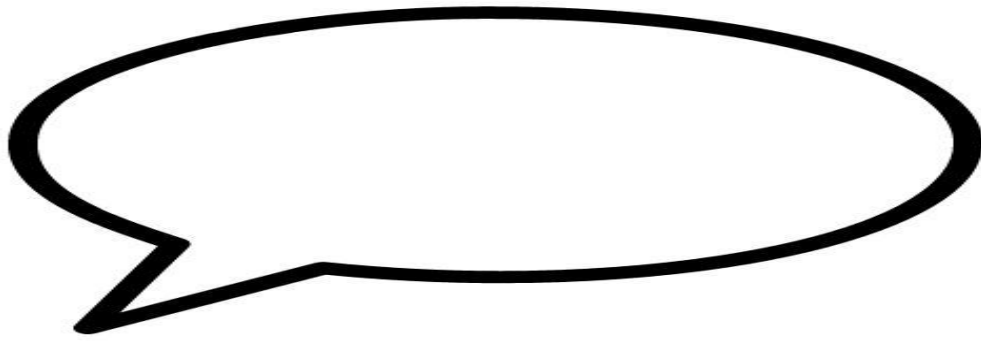
4. Now, in Portuguese, write some questions (to be selected later on) in order to interview with Ana Lúcia Almeida Gazzola (State Education Secretary) write at least 2 questions in the speech bubbles. The questions will be used in a prompt for a real interview!



Be creative. Try to include questions about education in Minas Gerais, in your city and especially about learning (and teaching) English in your school, at PAV classroom.

INTERVIEWER (STUDENT’S NAME) _____





PREPARING TO WRITE A LETTER!

First of all..



5. Let's share! Discuss the following questions
- Do you write letter?
 - In which situations, do you think a letter is better than an e-mail?
 - How is a letter typically organized?

Exploring a letter

6. Read a real letter (on next page) published at *Eduwise's* website ((website which focuses on education) and answer the following questions:



Explore the visual aspect of a letter. Try to get the main ideas on it. Focus on cognates. Guess the meaning of unknown words.

- What can you say about its layout, structure and organization?
- Who is the author of this letter?
- To whom does he write?
- Which situation of his life does he discuss in his letter?

e) How similar or different is his life comparing to yours? If you wrote this letter, what would you include?

P.S. 97
1375 Mace Ave
Bronx, NY 10469
Nov 27 2008
Class 4-317

Dear Mr. Obama,

Hello my name is Jadediah, I am concerned about my parents job. My mom works in the morning to the afternoon. Then the afternoon to night. I barely see my mom. My dad works overnight from 9:30 to 6:40 then he brings me and my little brother to school. My mom wakes up at 6:20. She wakes me and my litter brother and sister. Then she dresses up my 3 year old little sister and she waits for the bus. I would like my mom to work less. She works to pay for our apartment.

Good Luck,
Jadediah De Leon

P.S. Write back soon.

Time for practice!



7. Write a letter in Portuguese to be given to the secretary Who works for Secretaria de Estado de Educação. Try to write 4 paragraphs through which you can:



Present yourself (name, age, where you study, if you work ...).



Talk about good things she should know about your class.



Talk about the problems about learning English at PAV.



Give suggestions for improving the teaching for PAV and future projects on education the government might create at Minas Gerais.



Observe the structure of a letter. When writing, pay attention to titles, the register to be used and revise your letter. If necessary, ask a Portuguese teacher to help you out.

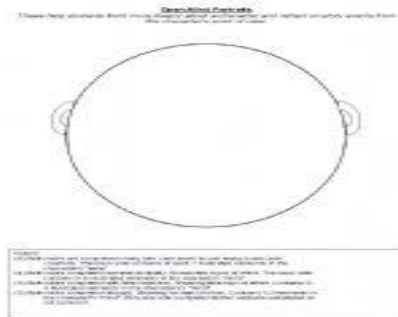
APÊNDICE T – ATIVIDADE 3: MIND PORTRAITS

Name:

Date:

Do you know what a mind portrait is? Usually, it is an activity used, especially, in literature, to enable students to imagine and write down the thoughts of a character. In your opinion, if the students in your school, teachers and even people from government could create a mind portrait about you, how would that be?

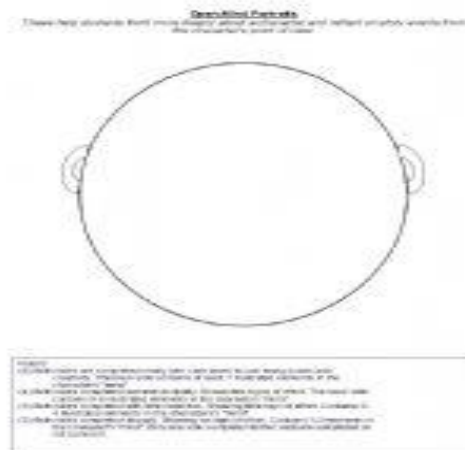
1. Fill it in the mind portrait below, considering the following sentence: **People at school may think I am... I can't.....**



Now, imagine that you could show to them some facts that they don't know about you in a personal mind portrait.

2. Fill it in the mind portrait below, considering the following sentence: **They don't know that I am / I can**

Contrast the two mind portraits. Discuss with the whole class, how students and teachers in your school, could eliminate misconceptions about each other.



3. Now, considering that the English teachers, in your school, could read a mind portrait about what you think that is important to have or improve in an English class, make a list of suggestions to give to the teachers.

APÊNDICE U- SUGESTÕES E ORIENTAÇÕES PARA A APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES



Prezado professor, seguem algumas orientações que poderão ajuda-lo ao conduzir as atividades com perspectivas críticas elaboradas para sua turma (PAV). Essas orientações visam potencializar o ensino/aprendizado de inglês visando uma reflexão crítica e sugerindo uma ação transformadora por parte dos alunos.

Essas orientações, contudo, não representam a única possibilidade de condução das atividades, partindo do pressuposto que algumas situações no decorrer da aula podem influenciar suas escolhas metodológicas e didáticas.

As orientações serão aqui dadas através de “Helpful Tips”. Com relação às respostas dos exercícios, embora elas possam variar em função da natureza das perguntas, mostraremos algumas possibilidades não para restringir, mas para acrescentar perspectivas para você e os alunos.

Sobre o uso da língua-alvo, recomendamos o máximo de exposição dos alunos ao inglês no sentido de se dar instruções e explicações simplificadas somados ao uso de um banco de palavras e expressões a serem construídos em colaboração com os alunos durante as aulas. Os alunos devem sentir que estão participando, entendendo e aprendendo novos conteúdos e temas através da língua-alvo mesmo nos momentos em que usam português (considerando que a língua-alvo é que está proporcionando momentos de reflexão crítica).

BEYOND IMAGES

The picture below was taken from **Secretaria de Educação de Minas Gerais website (SEEMG)**. Explore it and discuss the following questions.

SUGESTÃO:



Pergunte aos alunos se eles já visitaram o site da secretaria e o que eles acham que tem sido publicado lá. Explore a questão do letramento visual (habilidade de compreender, interpretar e avaliar mensagens contidas em imagens).



Embora os alunos se sintam mais à vontade para falar em português, tente utilizar expressões em inglês que possam servir de modelo para que os alunos usem também. Para fomentar o uso da língua-alvo, é importante criar um “Word/expressions Bank” no quadro e incentivar os alunos a anotar as palavras para se expressarem ao passo que os alunos respondem às perguntas oralmente”.

d) Do you recognize the people in the picture? Who are they?

Peça aos alunos que explore bem a imagem, o cenário através de elementos importantes como as bandeiras, mesa em círculo, especialmente a foto do governador que está na gravura.

e) What are they possibly discussing?

Pergunte aos alunos quais assuntos são geralmente discutidos pelo governador, especialmente em uma reunião com secretários e secretárias de educação.

Helpful
Tips

Aproveite para dar exemplos de construções no Present Continuous “They are possibly discussing...”, “They are talking about...” para que os alunos aprendam indutivamente esse tempo verbal.

f) Who is missing in this picture?

Nesse momento convide os alunos a refletir quem deve fazer parte do processo de tomada de decisões e geralmente é excluído no referido processo. Saliente a importância de todos exercerem sua cidadania de forma a se modificar as relações de dominação e poder cujo produto final somos nós quem vivenciamos.

1. Based on the discussion about picture 1, fill in the chart below.

Helpful
Tips

Peça aos alunos para recorrerem ao Word/expressions bank que está no quadro

The people in the picture are possibly talking about...:	They should also talk about...:	They should invite these people to participate in the meeting...:
<p>Politics</p> <p>Education</p> <p>Problems in Minas Gerais (MG)....</p>	<p>The situation of education in Minas Gerais</p> <p>The problems students and teachers face</p> <p>How to improve education level in MG</p> <p>What students really need...</p> <p>Students from PAV</p>	<p>Teachers from public schools</p> <p>Students from public schools</p> <p>Coordination/principal</p> <p>Parents</p>

2.The following pictures were also taken from SEEMG’s website. Study them.

What’s happening in each one?



Enfatize novamente a questão do letramento visual dos alunos. Peça aos alunos para explorar também as legendas e o modo como elas se relacionam com as imagens. Paralelamente, frise as ações que estão acontecendo. Resgate o uso de frases no present continuous. Nesse momento frise que esse tempo verbal é usado para descrever ações no momento em que se fala algo. Convide os alunos a contrastar essas imagens com o dia a dia deles na escola (semelhanças e diferenças).

3.1. Reflecting about the pictures, what does the author want readers to believe about education in Minas Gerais ? Write your answer inside the speech bubble below.



Nesse momento, peça aos alunos que reflitam na forma como tudo que é escrito representa o ponto de vista de alguém que pretende atingir um objetivo e que a linguagem também serve para manifestar o interesse de quem escreve e exercer poder sobre quem lê. Convide os alunos a refletir como as imagens, que estão no site, representam escolhas cuidadosas para convencer alguém de algo. Aproveite o ensejo para perguntar aos alunos como o governo retrata a educação em MG por meio das propagandas na TV.



É válido nesse momento desenhar um balão no quadro e colocar exemplos dos alunos. Elogie a percepção e a expressão de opinião dos alunos.

4. In pairs, discuss the following questions and write down your opinions in the chart.

c) Do you think the classroom in picture 2 can represent the majority of the classrooms from state schools in Minas Gerais ?



Os alunos podem, nesse momento, contrastar seus pontos de vista e comparar suas ideias a partir das imagens.



Para essa atividade, é importante ensinar simultaneamente o vocabulário relacionado à sala de aula de acordo com a figura (desks, pencil, uniform...).

I	My classmate
yes no	Yes no

d) Are there any pictures that correspond to the reality in your school? If so, fill in the chart below.



Fomente uma discussão sobre a forma como as imagens se aproximam ou distanciam da realidade deles. Ao passo que os alunos dão suas respostas, escreva os elementos que eles mencionarem, no quadro (e.g.: “big classroom”, “many computers”, “visit to a museum”).

I	My classmate
PICTURE(S): <i>As respostas podem variar</i> THE ELEMENTS I OBSERVED: <i>Algumas possibilidades</i> <i>big classroom”,</i> <i>“many computers”...</i> <i>(or “no pictures”)</i>	PICTURE(S): <i>As respostas podem variar</i> THE ELEMENTS HE OBSERVED: <i>Algumas possibilidades</i> <i>“students with uniforms”</i> <i>“many desks”</i> <i>(or “no pictures”)</i>

C) What are the pictures that don't correspond to the reality in your school?



Peça aos alunos que sejam bem específicos e forneçam máximo de detalhes sobre o que falta nas gravuras para que se assemelhem ao dia a dia deles na escola em que estudam

I	My classmate
PICTURE(S): <i>As respostas podem variar</i>	PICTURE(S): <i>As respostas podem variar</i>
THE ELEMENTS I OBSERVED: <i>Algumas possibilidades</i> Pictures 3 and 4 (or "no pictures")	THE ELEMENTS HE OBSERVED: <i>Algumas possibilidades</i> Pictures 2 and 4 (or "no pictures")

2. Now, suppose you could take a picture of your classroom or school to be published at SEEMG's website. How would it be? Which situations should be depicted? Draw the picture in the box below or create a "personalized" picture using images from magazines to express your ideas .



Recomende aos alunos que observem novamente as imagens e a forma como a imagem visa retratar uma possível realidade ou perspectiva. Relembre os alunos sobre a importância de legendas que se relacionem com a imagem.



Sugira aos alunos que desenhe ou monte a foto usando diferentes imagens combinadas para produzir a imagem que eles querem caso não encontrem a gravura desejada.



Reforce com os alunos a importância de se retratar não apenas os problemas da turma, mas, mostrar uma perspectiva positiva que só um aluno do PAV pode mostrar (a união entre eles, sua autenticidade, sinceridade...).

PREPARING FOR AN INTERVIEW!

First of all...

1. Let's share! Discuss the following questions

A) Have you ever been interviewed?



Tente ajudar os alunos a se lembrar dos momentos em que eles foram entrevistados para alguma atividade escolar ou se lembram de alguma entrevista interessante que viram na TV.

B) Do you know how an interview is organized?

Pergunte aos alunos se eles já observaram etapas comuns em quase todas as entrevistas, a forma como elas começam, se desenrolam e terminam.

C) How can we participate in it in a productive way?

Pergunte aos alunos o que o entrevistador e entrevistado podem fazer para que a entrevista ocorra bem, aproveite para saber a opinião dos alunos sobre a forma ideal para o entrevistador perguntar, se vestir, reagir diante das respostas...

Before we watch a video

2. Read the following suggestions from WikiHow's website about how to interview people successfully. Discuss the main ideas of the text with your classmates and teacher



Aproveite esse momento para frisar a forma como os alunos podem se beneficiar da internet enquanto um meio para prática do idioma. Além disso, frise a forma como os alunos podem ser críticos no sentido de avaliar os textos presentes na internet e a forma como eles induzem as pessoas a pensar e agir de determinada forma bem como certas realidades não aparecem nos textos.

As we watch a video

8. Now you are going to watch a video about "Basic Interview Skills". As you watch the video, Circle the suggestions (from WikiHow's website, <http://www.wikihow.com/Interview-People>) that are mentioned in the video.



Demonstre para os alunos como ele podem fazer isso atentos á linguagem multimodal (som, imagem, música...).

You, an interviewer!

9. Now, in Portuguese, write some questions (to be selected later on) in order to interview with Ana Lúcia Almeida Gazzola (State Education Secretary) write at least 2

questions in the speech bubbles. The questions will be used in a prompt for a real interview!

Helpful
Tips

Enfatize para os alunos como a oportunidade de escrever perguntas também representa uma forma de acesso do outro aos nossos pensamentos e pontos de vista. Ressalte que eles terão uma oportunidade única de entrevistar uma autoridade educacional e que as perguntas deles servirão para representar possivelmente todos os alunos do PAV em Minas Gerais!

Nesse momento, você perguntar aos alunos se eles gostariam de escrever um cartão de agradecimento para a Secretária considerando sua voluntariedade em recebê-los. Caso eles estejam de acordo, você pode mostrar a estrutura de um cartão de agradecimento e incentivá-los a fazê-lo em inglês.

Preparing to write a letter!



1. Let's share! Discuss the following questions

A) Do you write letters?

É possível que muitos alunos jamais tenham escrito ou lido uma carta, mas destaque a forma como os e-mails surgiram após as cartas com algumas similaridades em termos de estrutura textual (remetente, destinatário, cumprimentos, despedidas...).

Helpful
Tips

B) In which situations, do you think a letter is better than an e-mail?

Tente despertar a reflexão dos alunos com relação à forma como a carta e e-mail representam a escrita como prática social – o que muda constantemente. Isso pode fazê-los pensar criticamente sobre a forma como as novas tecnologias mostram uma nova forma de se comunicar e relacionar com os outros...

C) How is a letter typically organized?

Caso os alunos não tenham visto uma carta anteriormente, você pode levar uma que você possua ou mostrar uma retirada da internet.

Destaque os seguintes elementos do gênero carta: Local e Data (place and date) Destinatário, (recipient) saudação (greeting), Interlocução com o destinatário (communication with the recipient) e Despedida (farewell).

Mostre/relembre exemplos de greetings (Dear...) despedida (Best wishes, Best warm...)

Exploring a letter

2. Read a real letter (on next page) published at *Eduwise's* website (website which focuses on education) and answer the following questions:

Pergunte aos alunos se eles conhecem sites como o Eduwise e se tem vontade de participar de sites assim como este no qual os cidadãos tem a oportunidade de publicar textos manifestando sua opinião diante de problemas sociais e econômicos.

- f) What can you say about its layout, structure and organization?

Se necessário resgate as dicas da letra C no exercício anterior.

- g) Who is the author of this letter?

A boy called Jadediah De Leon

- h) To whom does he write?

He writes a letter to the president Barack Obama.

- i) Which situation of his life does he discuss in his letter?

He talks about what he sees in his daily routine. His parents have to work too much to raise the kids and pay for the apartment where they live in. As a result, he almost never sees his parents. He really would like them to work less and spend more time with him and his brothers.

(Encoraje os alunos a escrever em inglês construa junto com eles um banco de vocabulário e expressões para que eles se expressem em inglês. Pensando na resposta dessa questão e o destinatário informado na letra D, convide os alunos a refletir que problemas eles gostariam de relatar em uma carta e para que autoridade...).

- j) How similar or different is his life comparing to yours? If you wrote this letter, what would you include?

Novamente, encoraje os alunos a escrever em inglês construa junto com eles um banco de vocabulário e expressões para que eles se expressem em inglês. Nesse momento os alunos devem se sentir à vontade para refletirem sobre suas vidas e de que forma se identificam com a carta de Jadediah ou não; a forma como essa carta traz à tona a perspectiva deles enquanto jovens estudantes brasileiros e pertencentes a uma determinada classe social. Novamente, este pode ser um momento importante para destacar a forma como os textos trazem a perspectiva do autor sobre um determinado fato que pode ser visto e desconstruídos de várias formas. Enfatize também a forma como os textos são espaços de confronto de ideologias dominantes e servem como instrumento poderoso para se libertar e se empoderar como leitores e escritores.

Time for practice!

3. Write a letter in Portuguese to be given to the secretary



Who works for Secretaria de Estado de Educação. Try to write 4 paragraphs through which you can:

Helpful
Tips

Reforce novamente a oportunidade que os alunos têm de se expressar através dessa carta e o poder que a escrita confere a eles como cidadãos. Resgate a discussão promovida na questão anterior (letra "E").

Convide os alunos a refletir sobre que perspectiva eles querem mostrar de si mesmos e sobre a experiência de se estudar no PAV. Peça a eles para serem críticos pensando especialmente no que podia ser feito para melhorar as aulas de inglês para eles.

Se possível, combine com os alunos para que eles mostrem a carta que fizeram para a professora de português que poderá ajudá-los na revisão da carta.

Esclareça para os alunos que embora a carta seja em português, a aula de inglês traz momentos importantes para que através da língua-alvo, os alunos possa se empoderar e fazer coisas significativas com a língua materna também!

MIND PORTRAITS

1. Do you know what a mind portrait is? Usually, it is an activity used in literature, especially, to enable students to imagine and write down the thoughts of a character.

In your opinion, if the students in your school, teachers and even people from government could create a mind portrait about you, how would that be?

Helpful
Tips

Para que os alunos entendam melhor essa atividade, se você se sentir a vontade para isso, desenhe uma cabeça no quadro mostrando seus pensamentos sobre você mesmo enquanto professor e peça aos alunos para falarem o que eles teriam escrito sobre você enquanto professor. Uma alternativa é pedir aos alunos para falarem de um personagem conhecido da TV, literatura e pedir para eles falarem o que acham desse personagem, em seguida, mostre outras possibilidades de se retratar esse personagem.

4. Fill it in the mind portrait below, considering the following sentence: **People at school may think I am... I can't...**

Helpful
Tips

Escreva uma lista de adjetivos (negativos e positivos) no quadro para facilitar que os alunos se expressem em inglês. Nesse momento a posição dos adjetivos e modais (can, may...) nas frases pode ser ensinado de forma contextualizada.

Respostas individuais. Convide os alunos a refletir sobre coisas negativas que eles ouviram falar deles mesmos durante sua trajetória escolar (nesse momento a turma pode refletir junta se as coisas negativas que

eles ouvirem tiveram algum impacto no seu jeito de se ver, agir com outros, na forma de aprender na escola...).

Now, imagine that you could show to them some facts that they don't know about you in a personal mind portrait.

5. Fill it in the mind portrait below, considering the following sentence: **They don't know that I am / I can**



Helpful
Tips

Reforce para os alunos a forma como todos nós temos inúmeras qualidades que podem ser às vezes, invisíveis aos outros. Ajude-os a verbalizar suas qualidades pensando em tudo que são capazes de fazer ou superar em casa, no trabalho e principalmente na escola. Relembre-os que os textos escritos ou falados nos permitem mostrar um pouco mais do que somos e como queremos que nos vejam.

Contrast the two mind portraits. Discuss with the whole class, how students and teachers in your school, could eliminate misconceptions about each other.

6. Now, considering that the English teachers, in your school, could read a mind portrait about what you think that is important to have or improve in an English class, make a list of suggestions to give to the teachers.



Helpful
Tips

Pergunte aos alunos se eles gostariam que todos professores de inglês da escola tivessem acesso a esse Mind Portrait e, em caso afirmativo, combine com os alunos uma ocasião e horário em que você poderia mediar o encontro deles com os professores para que eles recebam a lista de sugestões.

APÊNDICE V- REGISTRO DE IMPRESSÕES – PROFESSOR

Prezado professor, registre abaixo suas impressões sobre a sua aula de hoje utilizando a atividade _____. Caso queira comentar algo que não foi perguntado, fique à vontade para usar o verso dessa folha para fazer isso.

1. Quais foram as suas impressões sobre a aula de hoje?
2. Você notou alguma diferença na aula de hoje ao implementar a atividade _____? Em caso afirmativo, a que você atribuiria essa diferença?
3. Você teve alguma dificuldade em implementar a atividade _____? Qual?
4. O que mais chamou sua atenção com relação à reação dos alunos ao participar da atividade _____?
5. O uso da atividade _____ possibilitou que os alunos pudessem aprender mais inglês? Como?
6. O que você mudaria ou acrescentaria na atividade _____?

Use este espaço para registrar outras impressões que você teve sobre a atividade

APÊNDICE W- REGISTRO DE IMPRESSÕES – ALUNOS

REGISTRO DE IMPRESSÕES SOBRE A AULA DE HOJE - DATA:

Prezado aluno, utilize essa folha para registrar suas impressões sobre a atividade _____ . Caso queira comentar algo que não foi perguntado, fique à vontade para usar o verso dessa folha para fazer isso.

NOME: _____

1. Você acha que a atividade _____ é diferente das outras que você teve em aulas anteriores? Por quê?
2. Você acha que a atividade _____ abordou assuntos diferentes das outras atividades que você tinha? Qual(is) assunto(s) apareceu(ram)?
3. Você acha que com a atividade _____ você aprendeu mais inglês do que o de costume? O que você aprendeu hoje que você não sabia antes ?
4. O que você acha que faltou na atividade _____?

Use este espaço para registrar outras impressões que você teve sobre a atividade

APÊNDICE X- ROTEIRO DE PERGUNTAS ELABORADAS PELOS ALUNOS DO PAV PARA ENTREVISTAR A SECRETARIA ANA LÚCIA GAZZOLA

- 1. Por que o PAV não tem uma agenda de excursões?**
- 2. Por que o PAV não tem um livro específico para aprender inglês?**
- 3. O PAV deve ter regras diferentes das outras turmas?**
- 4. O que faz o PAV ser tão diferente de outras turmas?**
- 5. O que está sendo feito para qualificar os professores do PAV?**
- 6. Como deve ser a infraestrutura da sala para aprender inglês e outras matérias no PAV?**
- 7. Como a escola pode garantir que haja livros disponíveis para todos os alunos do PAV?**
- 8. Nas escolas que há PAV, tem outros materiais além de livros?**
- 9. Como pode ser uma aula diferente para os alunos do PAV?**
- 10. O que o professor de inglês do PAV pode fazer para melhorar as aulas?**
- 11. Por que o PAV não pode ter um livro didático igual ao das outras turmas?**
- 12. Como garantir que as aulas no PAV sejam mais interessantes?**
- 13. O que pode ser feito para que os alunos do PAV não sejam excluídos de outras atividades que as outras turmas fazem (como feiras, festival, teatro)?**
- 14. Por que o PAV um não tem aulas de inglês?**
- 15. Você fica sabendo muitas coisas sobre turmas de PAV? O que mais chamou sua atenção?**
- 16. Em muitas escolas, o PAV é discriminado e chamado de “vândalos”. Como você acha que a escola pode combater essa discriminação?**

APÊNDICE Y - AMOSTRAS DE CARTAS ESCRITAS PELOS ALUNOS PARA SECRETÁRIA ANA LÚCIA GAZZOLA

Dele Henrique, 09/11 novembro de dois mil e treze
Prezada Aluna Lucio gazzola

meu nome é Trábor tenho 16 anos
gosto de andar de Skate na minha cidade
Bom que PAV é por que todos ajudam um
com os outros é sempre trabalham em grupo
o Problema é a Bagunça é a desobediência
Por que são alunos que já são repetentes
É o PAV que tem seus materiais especialmente
materiais de inglês Para melhorar seus
os materiais adequados Para o estudo do PAV
é melhores Por que são eles os diretores
do PAV é a Por isso são os outros
o Inglês no PAV tem que melhorar
Por que são bom se fosse de uns bônus
só um pouco de só

RSº obrigado Por que atenção é seu
tempo Precioso

Belo Horizonte 05 de Novembro de 2013

Secretária Ana Lúcia Almeida Gazzola

Meu nome é "Agata" Tenho 15 anos. Eu

morro no novo Leticia na região de

Venda Nova estudo na Djanira neste

momento não trabalho no meu tempo

livre. Gosto de me conectar na Internet.

Fiz novas amizades na minha turma

do Pav, hoje tenho minha melhor amiga

conheci pessoas especiais.

Minha sala tem muito problema os

alunos não se respeitam e não respeitam

os professores, e a falta de interesse

está cada vez mais aumentando. Não

temos matérias que chama nossa atenção

ex: jogos, excursões.

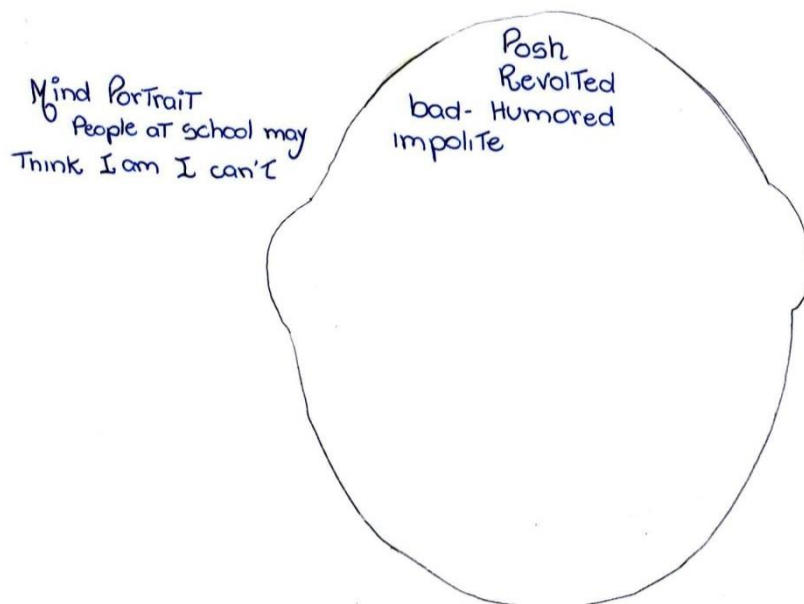
O Governo poderia fazer boas melhorias

na aula do Pav, fazer jogos e interatividade.

Obrigado Pela Menção



APÊNDICE Z- AMOSTRAS DAS REPRESENTAÇÕES MENTAIS DOS ALUNOS (MIND PORTRAITS) E AMOSTRAS DE SUAS SUGESTÕES PARA AS AULAS DE INGLÊS

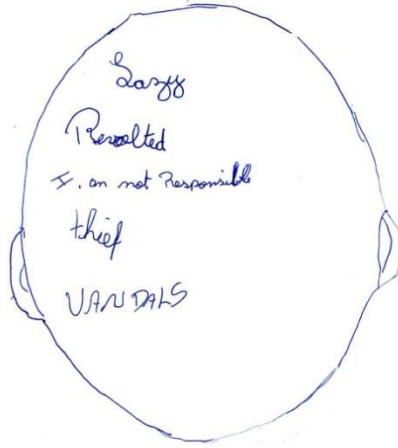


Student: Agata



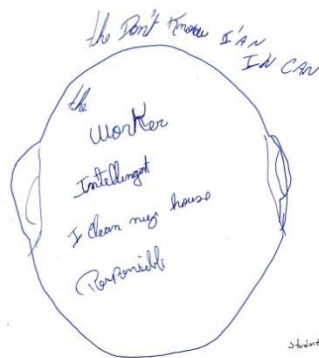
Student: Agata

MIND PORTRAIT people school may think I am /
I can't



Student: Trebor

MIND PORTRAIT



Student: Trebor

Student: Agata

My Suggestion For english classes

Violence

Sex

Drugs

use internet instructions about
Technology / computer

Prejudice / Homophobia

do verb To be

Student: Lara

My suggestion
For english classes

It is important (to discuss)

- No video tape
 - Go out (from classroom)
 - Spanish
 - Violence
 - To include films
-

ANEXO A- MATÉRIA PUBLICADA NO SITE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Alunos da rede estadual participantes de pesquisa de mestrado entrevistam a secretária de Educação

Estudantes e pesquisador são da Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira, em Belo Horizonte

06 de Novembro de 2013 , 13:10

Atualizado em 06 de Novembro de 2013 , 13:15

A partir do envolvimento como grupo focal em uma pesquisa sobre o letramento crítico na escola pública e como o aprendizado da língua fortalece o aluno enquanto cidadão, estudantes da Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira, em Belo Horizonte, participaram de uma reunião na Secretaria de Estado de Educação, na manhã desta quarta-feira (06/11). Durante a agenda com a secretária Ana Lúcia Gazzola, os alunos do ensino fundamental puderam conhecer um pouco da estrutura funcional do Estado na área da educação, além de obter informações sobre o Projeto Acelerar para Vencer (PAV), do qual participam.

O PAV é desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) desde 2008 e tem como objetivo a correção da distorção idade/série dos alunos da rede estadual no ensino fundamental. Durante a agenda na Cidade Administrativa, os estudantes questionaram a gestora educacional sobre itens como o uso de material específico e o ensino da Língua Inglesa no projeto.



Educadores e alunos da Escola Estadual Djanira Rodrigues de Oliveira, em Belo Horizonte, em agenda na Secretaria de Estado de Educação. Crédito: Hudson Menezes ACS SEE

“Nos programas de aceleração da aprendizagem o que nós precisamos acelerar não é a informação, mas a possibilidade de reforçar nos estudantes as competências e habilidades”, explicou a secretária de Estado de Educação, ao responder uma das indagações feitas pelo grupo de alunos que participaram da reunião.

A importância do projeto para a vida desses estudantes pode ser exemplificada pela aluna do 9º ano do ensino fundamental, Wirlayne Liberato de Souza. “O PAV me ajudou bastante, porque antes eu era atrasada nos estudos e agora, quando eu me formar, vai ser bem melhor para o meu futuro, para conseguir um emprego”.

Wirlayne Liberato e os outros cinco alunos presentes na reunião participaram da pesquisa ‘Retratos e perspectivas para o ensino e aprendizagem de Inglês na escola pública’, coordenada pelo professor de Língua Inglesa e do PAV na escola, Gasperim Ramalho. Segundo o educador da rede estadual de ensino, “o ensino e a aprendizagem da língua através do letramento crítico é uma forma do aluno se apoderar da voz e se tornar um cidadão crítico”.

Além dos estudantes e professor participaram da reunião a subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica, Raquel Elizabete de Souza Santos, a coordenadora do Programa de Intervenção Pedagógica, Maria das Graças Pedrosa Bittencourt e a assessora Maria Lisboa e a diretora da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C, Desiree Renee Emmels de Souza. Pela escola também estavam presentes a diretora, Rosilene Rodrigues de Oliveira, e a supervisora Keyla Cássia da Silva.