

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

**DANIELLE CAROLINA DA SILVA GUERRA**

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO CRÍTICA PELOS NOVOS LETRAMENTOS**  
**PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PESQUISA-AÇÃO**

**BELO HORIZONTE - MG**

**Janeiro / 2016**

**DANIELLE CAROLINA DA SILVA GUERRA**

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO CRÍTICA PELOS NOVOS LETRAMENTOS  
PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PESQUISA-AÇÃO**

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: Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos

**Belo Horizonte**  
**Faculdade de Letras da UFMG**  
**2016**

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

G934c Guerra, Danielle Carolina da Silva.  
Contribuições da educação crítica pelos novos letramentos para o ensino de língua estrangeira [manuscrito] : uma pesquisa-ação / Danielle Carolina da Silva Guerra. – 2016.  
127 f., enc. : il., color.

Orientadora: Andréa Machado de Almeida Mattos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

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

Bibliografia: f. 89-94.

Apêndices: f. 95-127.

1. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 5. Linguística aplicada – Teses. 6. Ensino médio – Teses.

CDD : 420.7



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



## FOLHA DE APROVAÇÃO

### CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO CRÍTICA PELOS NOVOS LETRAMENTOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PESQUISA-AÇÃO

**DANIELLE CAROLINA DA SILVA GUERRA**

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 23 de fevereiro de 2016, pela banca constituída pelos membros:

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

  
Prof(a). Helivane de Azevedo Evangelista  
UNIBH

  
Prof(a). Adriane Terezinha Sartori  
UFMG

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2016.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela saúde, força e esperança que me possibilitam seguir em frente.

À minha família (minha mãe, Maria Luzia; meu pai, Domingos; e meu tio Walter), por todo amor, cuidado e suporte a mim dedicados, desde sempre. Obrigada por serem meu porto seguro e por estarem comigo em todos os momentos.

Ao meu marido, Leonardo, pelo amor, carinho e compreensão ao longo dos anos e especialmente durante esta jornada acadêmica. Sem seu apoio eu certamente não teria conseguido. Obrigada por ser tão companheiro e paciente.

Aos meus colegas do mestrado, agora amigos: Caroline, Felipe e Márcia, pelos momentos de diversão, estudos e aprendizado. Dividir esta ‘aventura acadêmica’ com o CriStu foi muito gratificante.

Aos meus alunos do CEFET-MG, pela injeção diária de ânimo e por me darem a certeza de que vale a pena investir na minha formação continuada.

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET – MG), Campus I, pelo apoio à realização deste mestrado.

Ao Michael, a quem dedico esta dissertação, por ser minha inspiração desde sempre. Sua presença – mesmo que abstrata – tem sido minha motivação desde que decidi aprender inglês como autodidata e assim comecei minha vida acadêmica. *Love Lives Forever...*

E finalmente, a minha orientadora, Andréa Mattos, que me orientou de maneira extremamente minuciosa e competente. Obrigada pela paciência e atenção, e por todo o aprendizado durante esses dois anos de mestrado.

O mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais,  
ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.

*João Guimarães Rosa*

## RESUMO

Esta pesquisa investigou as práticas adotadas por uma professora de inglês do Ensino Médio de um grande Centro Federal de Educação Tecnológica, no que se refere ao uso de teorias de novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico em sua prática pedagógica. Por meio deste estudo, buscou-se observar, analisar e implementar ações visando a incrementar a prática da professora-pesquisadora, além de identificar as possibilidades que surgiram para o ensino crítico de LE, bem como as dificuldades e desafios. Através da realização de uma pesquisa-ação, duas atividades elaboradas com base nas teorias sobre letramento crítico, gêneros textuais e o ensino de línguas estrangeiras e abordagem comunicativa foram utilizadas. A metodologia foi de cunho qualitativo, e utilizou-se o método estudo de caso, contando com diários reflexivos da docente e questionários respondidos pelos alunos como instrumentos de geração de dados. A análise mostrou que a maior dificuldade encontrada pela docente foi associar o ensino comunicativo ao letramento crítico, uma vez que as discussões geradas pela primeira atividade não aconteceram em inglês, por resistência dos alunos em utilizar a língua alvo. A análise da segunda atividade mostrou um avanço no sentido da utilização da língua alvo nas interações por parte dos alunos, mas os resultados apontam para a necessidade de se investigar outras formas de motivar os alunos a interagir em inglês.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada – Letramento Crítico – Ensino de Inglês – Abordagem Comunicativa – Ensino Médio

## ABSTRACT

This research investigated the practices adopted by a High School English teacher in a large Federal Center for Technological Education, with regard to the use of theories of new literacies, multiliteracies and critical literacy in her pedagogical practice. This study aimed to observe, analyze and implement actions to improve the practice of the teacher researcher, and to identify the opportunities for critical teaching of a foreign language, as well as the difficulties and challenges. Through an action research project, two activities based on the theories of critical literacy, genres and the teaching of foreign languages, and the communicative approach were applied. The qualitative methodology used the case study method, with teacher reflective diaries and questionnaires answered by the students as tools for data generation. The analysis showed that the greatest difficulty found by the teacher was to associate communicative teaching to critical literacy, since the discussions generated by the first activity weren't in English, due to students' resistance to the use of the target language. The analysis of the second activity showed a move towards the use of the target language in students' interactions, but the results point to the need to investigate other ways to motivate students to interact in English.

**Keywords:** Applied Linguistics – Critical Literacy – English Teaching – Communicative Approach – High School



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos Alunos Quanto ao Tempo de Estudo da Língua Inglesa .....	46
Quadro 2: Perfil dos Alunos Quanto ao Tipo de Contato com o Inglês .....	47
Quadro 3: Perfil dos Alunos Quanto às Atividades que Mais os Agradam .....	49
Quadro 4: Contextualização da Atividade 1 .....	50
Quadro 5: Contextualização da Atividade 2 .....	64

## LISTA DE ABREVIATURAS

**AC** – Abordagem Comunicativa

**CEFET-MG** – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

**EC** – Ensino Comunicativo

**LC** – Letramento Crítico

**LE** – Língua Estrangeira

**OCEM** – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**QF** – Questionário Final

**QF1** – Questionário Final 1

**QF2** – Questionário Final 2

**QP** – Questionário Preliminar

**SLA** – Second Language Acquisition

## SUMÁRIO

<b>1. CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO</b> .....	1
1.1 Justificativa .....	1
1.2 Objetivos .....	3
1.3 Motivação para a pesquisa .....	4
1.4 Organização da dissertação .....	5
<b>2. CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	7
2.1 As Orientações Curriculares para Línguas Estrangeiras .....	7
2.2 Do Letramento aos Letramentos .....	10
2.2.1 Os novos letramentos .....	13
2.2.2 Multiletramentos .....	14
2.2.3 O letramento crítico e o ensino de línguas estrangeiras .....	16
2.2.4 A abordagem comunicativa .....	19
2.2.5 A abordagem comunicativa e o letramento crítico .....	20
2.3 Gêneros textuais e ensino de línguas .....	22
2.4 Conclusão .....	23
<b>3. CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS</b> .....	24
3.1 Pesquisa qualitativa .....	24
3.2 Pesquisa em sala de aula .....	26
3.3 Estudo de caso .....	27
3.4 Pesquisa-ação .....	29
3.5 Estudo com diários .....	30
3.6 Contexto da pesquisa .....	32
3.7 Participantes .....	33
3.7.1 A professora-pesquisadora .....	33
3.7.2 Os alunos .....	34
3.7.3 A escola .....	35
3.8 Instrumentos de geração de dados.....	36
3.8.1 O processo de geração de dados.....	38
3.8.1.1 O Questionário Preliminar: conhecendo o perfil dos alunos .....	39
3.8.1.2 A elaboração das atividades de LC .....	39

3.8.1.3 Os diários reflexivos .....	42
3.8.1.4 Os Questionários Finais: impressões dos alunos sobre as atividades.....	42
3.9 Procedimentos de Análise de Dados .....	43
3.10 Conclusão .....	43
<b>4. CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>44</b>
4.1 O inglês na visão dos alunos, dentro e fora do ambiente escolar .....	46
4.2 As atividades propostas: percepções .....	50
4.2.1 Atividade 1: Contextualização e objetivos .....	50
4.2.2 Atividade 1: As aulas sob a ótica da professora-pesquisadora .....	54
4.2.2.1 Aula 1: Introdução do tema, exibição de um videoclipe e discussão .....	54
4.2.2.2 Aula 2: Leitura e discussão de um texto .....	57
4.2.2.3 Aula 3: Associando o estudo da gramática ao LC .....	60
4.2.2.4 Atividade 1: Conclusões .....	62
4.2.3 Atividade 2: Contextualização e objetivos .....	64
4.2.3.1 Atividade 2: As aulas sob a ótica da professora-pesquisadora .....	66
4.2.3.2 Aula 1: Introdução do tema, exibição de um videoclipe e discussão .....	67
4.2.3.3 Aula 2: Leitura e discussão de um texto .....	70
4.2.3.4 Aula 3: Compreensão auditiva e discussão .....	72
4.2.3.5 Atividade 2: Conclusões .....	74
4.3 O potencial das atividades para a formação de cidadãos críticos .....	77
4.3.1 Atividade 1: Questionário Final 1 (QF1) e percepções da professora-pesquisadora .....	77
4.3.2 Atividade 2: Questionário Final 2 (QF2) e percepções da professora-pesquisadora .....	80
4.4 Conclusão .....	82
<b>5. CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
5.1 Objetivos da pesquisa e resultados obtidos .....	84
5.2 Considerações finais sobre a pesquisa .....	86
5.3 Implicações da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras .....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	89
APÊNDICES .....	95
APÊNDICE 1: CARTA DE ANUÊNCIA.....	95
APÊNDICE 2A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	96
APÊNDICE 2B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	97
APÊNDICE 3: QUESTIONÁRIO PRELIMINAR .....	98

APÊNDICE 4: ATIVIDADE 1 – AULA 1 .....	100
APÊNDICE 5: ATIVIDADE 1 – AULA 2 .....	102
APÊNDICE 6: ATIVIDADE 1 – AULA 3 .....	104
APÊNDICE 7: ATIVIDADE 1 – AULA 4 .....	108
APÊNDICE 8: QUESTIONÁRIO FINAL 1 e 2 .....	112
APÊNDICE 9: DIÁRIO REFLEXIVO – ATIVIDADE 1 / AULA 1 .....	113
APÊNDICE 10: DIÁRIO REFLEXIVO – ATIVIDADE 1 / AULA 2 .....	115
APÊNDICE 11: DIÁRIO REFLEXIVO – ATIVIDADE 1 / AULA 3 .....	117
APÊNDICE 12: ATIVIDADE 2 – AULA 1 .....	118
APÊNDICE 13: ATIVIDADE 2 – AULA 2 .....	120
APÊNDICE 14: ATIVIDADE 2 – AULA 3 .....	122
APÊNDICE 15: DIÁRIO REFLEXIVO – ATIVIDADE 2 / AULA 1 .....	124
APÊNDICE 16: DIÁRIO REFLEXIVO – ATIVIDADE 2 / AULA 2 .....	126
APÊNDICE 17: DIÁRIO REFLEXIVO – ATIVIDADE 2 / AULA 3 .....	127

## **CAPÍTULO 1:**

### **Introdução**

Esta pesquisa discute alguns temas de relevância no contexto educacional brasileiro atual: educação crítica, novos letramentos, multiletramentos e ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Esses temas são debatidos em profundidade nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (OCEM-LE) (BRASIL, 2006). Além disso, tal relevância pode ser percebida através de uma rápida análise dos temas apresentados em três grandes congressos da área de ensino de línguas ocorridos recentemente: o V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), que aconteceu em Goiânia-GO em outubro de 2014, o IV Congresso Internacional da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI), realizado em novembro de 2014 em Maceió-AL, e o XI CBLA, Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, que ocorreu em julho de 2015, em Campo Grande - MS.

Esta pesquisa intencionou levantar dados que evidenciassem as possibilidades de se educar criticamente por meio do ensino de inglês, bem como os desafios encontrados nesse processo. Além disso, partindo das teorias sobre letramento crítico (MATTOS, 2011a; McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004; MORGAN, 1997, entre outros), pretendeu-se analisar a possibilidade de se promover melhorias na atuação de uma professora de inglês de um Centro Federal de Ensino Tecnológico, visando à educação crítica dos alunos, utilizando-se as novas 'maneiras' de ler e escrever (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; 2012).

#### **1.1 Justificativa**

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras – além de obrigatórios nos currículos escolares de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999) – configuram uma importante oportunidade de inclusão social, uma vez que por meio do conhecimento de uma outra língua o indivíduo tem a possibilidade de construir sua autonomia e se apropriar de práticas de linguagem que o levem a formar-se não apenas para o

trabalho mas, sobretudo, para a cidadania (BRASIL, 2006). Para isso, parece necessário que o trabalho com a língua estrangeira também envolva a construção de conhecimentos culturais e de produção de sentidos, além dos conhecimentos gramaticais (BRASIL, 2006). As novas tecnologias podem contribuir para isso, uma vez que promovem cada vez mais a aproximação de diferentes sociedades e culturas (MATTOS, 2011b). Em virtude disso, parece adequado pensar em um ensino que acompanhe esse processo de aproximação entre diferentes sociedades e culturas, de forma que os indivíduos possam desenvolver “novos letramentos”, isto é, novas habilidades que lhes possibilitem lidar com as novas formas de ler e escrever e com as novas tecnologias cada vez mais presentes na nossa sociedade (BRASIL, 2006).

Percebe-se que essas novas habilidades se fazem também presentes no contexto educacional, evidenciando a necessidade de os professores estarem atentos a essas transformações, uma vez que "o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos" (BRASIL, 2006, p. 93).

Para Ferraz (2012),

há algumas décadas atrás, o ensino de língua inglesa, por exemplo, era focado quase exclusivamente no aspecto linguístico, ou seja, aprendizagem de estruturas gramaticais, memorização de vocabulário e um ensino, muitas vezes, descontextualizado. Hoje em dia, seja pelas transformações na sociedade que demandam outras habilidades, seja pela educação de língua estrangeira que se revisita, o ensino de inglês se volta para os aspectos linguístico (aprendizagem de língua) e sociocultural (reflexão crítica do porquê e para quê se aprende línguas e de como através dela é possível debater a sociedade, cidadania e educação) (p. 2).

Tal afirmação reflete a urgência de reflexões que levem os professores a repensarem suas práticas e a implementarem ações para melhorá-las, o que se configura como o objetivo principal do presente trabalho.

Por seu papel sociocultural, o tema “educação crítica pelos novos letramentos” (FERRAZ, 2010; MATTOS, 2012) tem sido amplamente discutido entre os pesquisadores, incluindo os de língua estrangeira, uma vez que a educação crítica relacionada a um outro idioma significa mais do que apenas fazer com que o aluno tenha a oportunidade de apropriar-se de um código (aprender inglês, por exemplo), como sugerem os PCNEM (BRASIL, 1999). Ensinar de maneira crítica proporciona ao aluno recursos para sua interação na sociedade, para se tornar um cidadão capaz de utilizar-se desse outro idioma para se situar socialmente, compartilhar e transformar o mundo a sua volta, por meio de interações e escolhas informadas (BRASIL, 2006).

As OCEM-LE sugerem que um caminho possível seria “fazer com que o aprendiz entenda (...) que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 92). Dessa forma, o uso das teorias sobre os novos letramentos em aulas de língua estrangeira apresenta-se como mais uma possibilidade para o professor, que precisa utilizar-se de diversos recursos e estratégias e diferentes materiais de ensino em suas aulas para levar os alunos à compreensão de que o aprendizado da língua estrangeira está associado a sociedades, culturas e experiências com as quais eles terão contato ao longo de suas vidas (BRASIL, 2006). A aplicação dos novos letramentos e suas possibilidades em sala de aula serão o foco desta pesquisa.

Portanto, no âmbito do ensino e da aprendizagem de inglês por meio dos novos letramentos, esta pesquisa contribuirá para que novas maneiras de ensinar e aprender sejam implementadas no contexto analisado, especialmente com relação à formação de leitores críticos por meio da linguagem, permitindo o questionamento das relações de poder presentes no cotidiano dos alunos e de suas comunidades, como sugerem as OCEM-LE (BRASIL, 2006). Pretende-se ainda aproximar as teorias e a prática, por meio de ações que possam contribuir positivamente para a atuação da professora-pesquisadora.

Essa área de estudo, que associa o ensino de línguas estrangeiras ao ensino crítico por meio da utilização dos estudos sobre novos letramentos e letramento crítico, vem-se tornando relevante para as pesquisas no campo da Linguística Aplicada. Assim, este trabalho pretende contribuir para o enriquecimento das pesquisas e descobertas nessa área.

## **1.2 Objetivos**

Este trabalho tem como objetivo principal observar, analisar e implementar ações visando a incrementar as práticas adotadas por uma professora de inglês do Ensino Médio de um grande Centro Federal de Educação Tecnológica, no que se refere ao trabalho com novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico. Pretende-se identificar as possibilidades que surgem para o ensino crítico de LE, assim como as dificuldades e desafios, e propor soluções para os problemas encontrados em tais práticas.

São objetivos específicos desta pesquisa:

- Observar, por meio da análise de diários reflexivos de ensino e de questionários aplicados aos alunos, o cotidiano de uma professora de inglês, no que se refere às

atividades propostas por ela com a intenção de promover a educação crítica pelos novos letramentos.

- Identificar possíveis problemas no uso e aplicação de tais atividades, conduzidas por meio da abordagem comunicativa, com o objetivo de propor alternativas para o trabalho.
- Analisar a possibilidade de promover melhorias na atuação de uma professora de inglês de um Centro Federal de Ensino Tecnológico visando à educação crítica dos alunos, por meio da aplicação das teorias de novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, para incrementar o trabalho pedagógico realizado nas aulas de inglês.

Objetiva-se, portanto, por meio deste trabalho, analisar, identificar e avaliar o uso de atividades baseadas nas propostas de educação crítica pelos novos letramentos, através das quais pretende-se promover o letramento crítico, apontando alternativas e melhorias no sentido de educar criticamente. Além disso, espera-se que o presente trabalho possa contribuir para aprimorar o ensino de língua inglesa no contexto onde a pesquisa foi realizada, e também motivar novas reflexões e estudos sobre o papel do letramento crítico no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

### **1.3 Motivação para a pesquisa**

Em 2009, graduei-me em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, como bacharel. No entanto, como já trabalhava como professora desde o início da graduação e não me adaptei à profissão de tradutora, decidi cursar a licenciatura, que concluí em 2012. Meu objetivo era trabalhar no ensino básico, uma vez que sempre acreditei na possibilidade de transformação das pessoas por meio da educação, e tinha vontade de realizar algum trabalho nesse sentido.

Durante a graduação tive contato com as teorias sobre letramento crítico, e me interessei pela possibilidade de contribuir para a formação crítica dos alunos ao mesmo tempo em que ensinava inglês. No entanto, eu não conseguia visualizar maneiras empíricas de fazer isso, uma vez que nunca tinha trabalhado com a língua inglesa levando em consideração o aspecto crítico; conhecia apenas o trabalho voltado para o ensino de inglês com fins comunicativos.

No momento em que decidi cursar o mestrado, tinha em mente a missão de promover o letramento crítico em minhas aulas, ainda que encontrasse dificuldades para realizar essa tarefa. Na busca por possibilidades para a realização desse intuito, descobri textos e pesquisadores que



trabalhavam com ensino e aprendizagem de inglês associados às noções de novos letramentos e sobretudo letramento crítico. Pouco tempo depois, comecei a trabalhar como professora no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), e então pude definir o caminho que percorreria na minha pesquisa: minhas próprias tentativas de promover o letramento crítico nas aulas de inglês.

Por meio de atividades por mim elaboradas com o objetivo de promover em meus alunos o letramento crítico atrelado ao ensino de inglês, busquei gerar reflexões e discussões que levassem os estudantes a pensar além do texto. Mais do que aprender tempos verbais e vocabulário, eles são convidados a analisar os aspectos sociais, econômicos e culturais envolvidos nos temas aos quais são expostos, bem como a assumir uma postura crítica diante dos textos.

Meu objetivo era investigar minhas práticas em sala de aula em busca das dificuldades encontradas durante o processo, aprimorar minhas aulas com base nas reflexões que surgissem e assim descobrir como é possível aliar o ensino da língua ao aspecto crítico. Esta dissertação é o resultado da minha investigação.

#### **1.4 Organização da dissertação**

A título de conclusão para este capítulo inicial, apresento a seguir um resumo dos temas abordados em cada capítulo deste trabalho.

No capítulo 2 apresenta-se a fundamentação teórica para esta pesquisa. Tendo em vista a necessidade de se reformular as práticas educacionais tradicionais enfatizadas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM-LE (BRASIL, 2006), esse documento é discutido, a fim de contextualizar este trabalho e situá-lo no panorama educacional brasileiro atual. Em seguida, os conceitos de letramentos, novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico são examinados em detalhe, para que se possa compreender sua relevância para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e relacioná-los à presente pesquisa. São debatidas as definições e reflexões acerca de tais conceitos, uma vez que eles se configuram como ponto de partida para este trabalho, que se fundamenta especialmente no letramento crítico e na possibilidade de aliá-lo ao ensino de línguas estrangeiras. Conforme será também discutido, ligada ao letramento crítico e ao ensino de línguas estrangeiras está a abordagem comunicativa, que norteia o ensino de inglês neste trabalho. Por fim, são abordados os gêneros

textuais e sua aplicação ao ensino de línguas, seguidos de uma breve conclusão sobre os temas mencionados e sua relação com a presente pesquisa.

Uma vez apresentada a fundamentação teórica que informa esta pesquisa, o capítulo seguinte trata das questões metodológicas relacionadas a este trabalho. Assim, o capítulo 3 apresenta os conceitos de pesquisa qualitativa e pesquisa em sala de aula, linhas metodológicas em que a presente dissertação está inserida. Além disso, o estudo de caso é discutido, bem como a pesquisa-ação, que se apresentam como métodos utilizados na realização desta pesquisa. Os estudos com diários são tratados em seguida, uma vez que este trabalho se utiliza da análise de diários reflexivos de uma professora-pesquisadora. Então, são apresentados o contexto da pesquisa e seus participantes, a fim de se contextualizar o trabalho, e em seguida são abordados os instrumentos de geração de dados e os mecanismos utilizados para sua análise.

O capítulo seguinte se destina à análise dos dados obtidos durante a fase de geração de dados e à discussão dos resultados, através da descrição dos acontecimentos observados durante a realização das aulas e das percepções obtidas através dos diários reflexivos da professora-pesquisadora e dos questionários respondidos pelos alunos. Em seguida são apresentadas as conclusões sobre o trabalho, que tratam da possibilidade de se promover o letramento crítico nas aulas de inglês por meio da utilização da abordagem comunicativa.

No quinto capítulo são apresentadas as considerações finais desta pesquisa, retomando os objetivos do trabalho e seus resultados e fazendo algumas considerações sobre o trabalho realizado. Em seguida, serão discutidas possíveis implicações deste trabalho e, finalmente, serão apresentadas sugestões para pesquisas futuras.

## **CAPÍTULO 2:**

### **Fundamentação Teórica**

Como já mencionado, este trabalho tem como foco as teorias sobre novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, que atualmente têm embasado várias pesquisas sobre o ensino de inglês como língua estrangeira a partir da publicação das OCEM-LE (BRASIL, 2006). Tais teorias serão aqui abordadas, a fim de discutir pontos importantes para o desenvolvimento da pesquisa proposta. Primeiramente, são apresentados os pressupostos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM-LE (BRASIL, 2006) que norteiam o trabalho com as línguas estrangeiras no Ensino Médio e o relacionam aos conceitos de letramento, que se configuram como base desta pesquisa. Em seguida, apresenta-se um panorama da evolução do conceito de letramento, desde sua concepção inicial, passando pelos novos letramentos, até chegar aos multiletramentos e seu impacto nas práticas educacionais atuais. Em seguida, o letramento crítico e sua relação com o ensino de línguas estrangeiras são abordados, para que se possa compreender de que maneira os conceitos supracitados exercem influência na prática docente e no contexto de sala de aula. Por fim, o tema gêneros textuais e o ensino de línguas é discutido, fornecendo uma contextualização do presente trabalho nas teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

#### **2.1 As Orientações Curriculares para Línguas Estrangeiras**

Mattos (2014) afirma que no Brasil as OCEM-LE (BRASIL, 2006)

introduziram as noções e teorias dos estudos sobre novos letramentos no ensino de inglês como LE, advogando em favor da urgente necessidade de reformulação das práticas educacionais em nossa sociedade e vêm influenciando muitas pesquisas sobre as práticas de letramento no ensino de inglês, atualmente (p. 126).

Os objetivos apresentados pelo documento estão relacionados às noções de letramento, multiletramentos e cidadania, que são relevantes para a presente pesquisa, cujo propósito é

contribuir para aprimorar a prática de uma professora do Ensino Médio no que diz respeito à promoção do letramento crítico.

Os objetivos descritos nas OCEM-LE (BRASIL, 2006) são:

retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (p. 87).

Tais objetivos se relacionam à presente pesquisa na medida em que esta busca, através de reflexões e ações relacionadas ao trabalho de uma professora com a língua inglesa no ensino médio, implementar ações para a promoção do letramento crítico em seu contexto pedagógico e para a formação do aluno-cidadão.

As OCEM-LE ainda fazem referência à “necessidade de reflexões, de atualizações a respeito dos pensamentos sociais, educacionais e culturais na área do ensino” (p. 88). Como mencionado no documento, “sabemos o quanto é difícil mudar atitudes em nós mesmos, como pessoas, e nas instituições que construímos ou ajudamos a preservar. Muitos de nós projetamos uma escola melhor, um ensino mais satisfatório, uma educação mais condizente” (p. 88). Partindo-se desse pressuposto, esta pesquisa teve por objetivo refletir, agir e conseqüentemente contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem de inglês em um determinado contexto, levando em consideração questões relacionadas ao letramento crítico.

Para as Orientações Curriculares, a função das Línguas Estrangeiras na escola é “ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (p. 91). Tal afirmação está associada ao letramento crítico e à sua função de formação cidadã. Observa-se ainda que, de acordo com o documento,

a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem (p. 97-98).

No que se refere à escrita e ao letramento, as OCEM afirmam que “o projeto de letramento está intimamente ligado a modos culturais de usar a linguagem” (p. 98), ou seja,

como ocorre com qualquer tecnologia, a tecnologia da escrita não acontece num vácuo cultural. As tecnologias, assim, não são simplesmente universais e

globais, mas intrinsecamente conectadas a contextos nos quais se inserem e por eles modificadas. Essa ligação entre a escrita e a cultura fica mais clara ainda quando se consideram os gêneros da escrita, que variam de uma cultura para outra e de uma língua para outra (p. 99-100).

O documento afirma que a partir dessas noções surgiu o conceito de escrita como prática cultural, ou “uma série de práticas culturais variadas” (p. 100). Entender a escrita dessa forma nos leva a questionar a homogeneidade dos conceitos de língua e cultura, e nos faz compreender que as formas da língua “variam com o contexto do uso da linguagem e com a finalidade da interação” (p. 101). A partir dessa heterogeneidade da linguagem e da cultura surge, segundo as OCEM, o conceito de comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991), “para melhor entender como a linguagem é usada de formas diferentes por grupos socioculturais diferentes, em contextos específicos, em uma ‘mesma’ língua e em uma ‘mesma’ cultura” (BRASIL, 2006, p. 103). De acordo com as Orientações Curriculares, tal conceito “serve para ilustrar como novas práticas de linguagem surgem, adaptam-se e organizam-se de forma complexa, porém sempre socialmente determinadas em contextos novos” (p. 103).

As OCEM também salientam a dificuldade para se sustentar um ensino baseado em “quatro habilidades”, sendo elas leitura, escrita, fala e compreensão oral, uma vez que o ensino não é mais descontextualizado e desvinculado de seu contexto sociocultural. Segundo o documento,

no uso da linguagem em “comunidades de prática”, é muito comum que esse uso seja composto por conjuntos complexos de habilidades antes isoladas e chamadas de “leitura”, “escrita”, “fala” e “compreensão oral”. Levando isso em conta, passa-se a preferir o uso do termo letramento para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas. Isso leva à superação do restrito conceito anterior de “alfabetização”, pautado ainda na concepção da “escrita” como tecnologia descontextualizada e universal produtora das supostas habilidades linguísticas homogêneas de leitura e escrita (p. 106).

Segundo as Orientações Curriculares, a partir desse novo conceito de letramentos surgiram os multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), para abarcar os usos complexos da linguagem e a “heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade de prática” (BRASIL, 2006, p. 108).

No que se refere ao desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita, as OCEM salientam que ele deve levar em consideração que elas são “práticas culturais contextualizadas” (p. 111), e que o trabalho com a leitura deve partir da “adoção das teorias de letramentos e multiletramentos” (p. 112-113), que “funcionam como base educacional e

epistemológica” (p. 113). Dessa forma, essas teorias “poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea” (p. 113).

Portanto, ao adotar as Orientações Curriculares como documento norteador do trabalho com línguas estrangeiras no Ensino Médio, é preciso levar em consideração os conceitos de letramento, multiletramentos e letramento crítico, para que o trabalho seja engajado no contexto sociocultural em questão. Esses conceitos são apresentados na próxima seção.

## 2.2 Do Letramento aos Letramentos

Segundo Soares (1998), o termo *letramento* é de uso relativamente recente em português, e tem origem na palavra *literacy*, que em inglês significa “alfabetização”. A autora afirma que essa palavra chegou ao vocabulário das áreas de educação e de linguística na segunda metade dos anos 80, e que emergiu de uma “nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social” (p. 16). No entanto, quando está relacionado à alfabetização, o termo letramento geralmente refere-se às práticas tradicionais de ensino de leitura e escrita, isto é, aquelas que visam a alfabetizar de modo neutro, sem levar em consideração as práticas sociais de uma determinada comunidade (SOARES, 1998). Para Soares (2003),

o surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo que alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2003, p.29).

Mattos (2011b) afirma que “o termo alfabetização, historicamente compreendido de forma restrita como a aprendizagem do sistema da escrita, foi ampliado para se chegar ao termo letramento, que atualmente passou a designar práticas sociais de leitura e escrita” (p. 77).

Soares (2004) define o letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p.18). Cope e Kalantzis (2000) afirmam que o termo letramento tem sido tratado de maneira restrita, e que se faz necessária uma reflexão acerca de fatores culturais e linguísticos, por exemplo, e sua relação com a pedagogia do letramento. Os autores ainda classificam as mudanças nas formas de produzir significados em

três esferas: a esfera profissional, a esfera pública e a esfera pessoal, e à medida em que tais dimensões sofrem mudanças a escola segue o mesmo caminho.

Soares (1998) identifica duas dimensões do letramento: a dimensão individual e a dimensão social. A primeira dimensão está relacionada à visão da leitura e da escrita como “um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas” (p. 69). No que diz respeito à leitura, essa dimensão representa a habilidade de decodificar palavras e de compreender textos escritos, enquanto na escrita está associada à capacidade de registrar unidades de som e transmitir significados adequadamente para o leitor. Tais atributos são vistos como elementos que caracterizam uma pessoa letrada, de acordo com a autora.

Na dimensão social, o letramento é compreendido como prática social, ou seja, “o que as pessoas fazem com a habilidade de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades de relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (p. 72). Para Soares (1998), o letramento em sua dimensão social não é apenas “um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (p. 72).

Além disso, em relação à compreensão e à prática do letramento, existem, de acordo com a autora, uma versão “fraca” e outra “forte” de seus atributos. Para a versão fraca, o letramento está associado às habilidades necessárias a um indivíduo para que ele funcione de forma eficaz em um determinado contexto social, o que gerou o termo *letramento funcional*. Já a versão “forte” concebe o letramento como

um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 1998, p. 73).

Street (1984) discute a presença de dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Sobre o primeiro, Mattos (2014) afirma que

os teóricos que defendem essa concepção acreditam que o letramento tem um papel central no desenvolvimento da competência intelectual dos indivíduos e que a aprendizagem de formas especializadas de escrita causa um impacto significativo na linguagem e no pensamento (MATTOS, 2014, p. 111).

Em contrapartida, o modelo ideológico entende o letramento “em termos de práticas sociais concretas” (STREET, 1984, p. 95). Sobre a definição de Street (1984), Mattos (2014) explica que para o autor “os usos que diferentes sociedades fazem do letramento estão baseados em

convenções e, por isso mesmo, não são universais, nem podem ser definidos em termos de habilidades técnicas, como concebido pelo modelo autônomo” (p. 117).

Nessa perspectiva, Soares (1998) acrescenta que o letramento é “visto como um instrumento da ideologia, utilizado com o objetivo de manter as práticas e relações sociais correntes, acomodando as pessoas às condições vigentes” (p. 76). Mattos (2014) conclui que “conhecer as práticas tradicionais de letramento e reconhecer suas origens é um primeiro passo para uma possível mudança pedagógica na sala de aula de inglês e para novos rumos na pesquisa sobre o tema” (p. 126).

Soares (1998) afirma também que “o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológico e metas políticas” (p. 80-81). Mattos (2014) acrescenta que o letramento deixou de ser visto como uma prática cognitiva individual e passou a ser concebido como um conjunto de práticas sociais, portanto passou-se a utilizar o termo *letramentos*, no plural. Sobre isso, Duboc e Ferraz (2011) explicam que “letramento na acepção convencional é, portanto, entendido como a habilidade de ler e de escrever um código linguístico, enquanto que os novos letramentos constituem uma expansão daquela acepção de forma a considerar os aspectos sócio-ideológicos inerentes às práticas de leitura” (p. 21).

Lankshear, Snyder e Green (2000) apresentam um modelo ‘tridimensional’ para o letramento, sugerindo que este possui três dimensões de aprendizagem e prática: a dimensão operacional, a dimensão cultural e a dimensão crítica, que relacionam língua, significado e contexto respectivamente. Os autores afirmam que “todas as dimensões devem ser levadas em consideração simultaneamente”<sup>1</sup> (p. 30). De acordo com eles, o foco da dimensão operacional é o letramento tradicional, que envolve lidar com o sistema da linguagem; já o foco da dimensão cultural é no sistema de significados da prática social; por fim, o foco da dimensão crítica é a consciência de que as práticas são socialmente construídas. Tais noções fizeram com que o conceito de letramento fosse ‘expandido’, surgindo, assim, os Novos Letramentos, através dos estudos de autores como Heath (1983) e Street (1984), dentre outros, como veremos na próxima seção.

---

<sup>1</sup> Tradução minha, assim como em todas as demais citações a partir de textos em inglês no restante deste trabalho.



### 2.2.1 Os Novos Letramentos

Os autores que defendem o uso dos "novos letramentos" concebem a linguagem como prática social (BRANDT; CLINTON, 2002) e compreendem que é necessário proporcionar o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, com o objetivo de formar cidadãos (BRASIL, 2006). Para Duboc e Ferraz (2011), “os novos letramentos são acompanhados de uma orientação crítica, pautada prioritariamente por um trabalho de letramento crítico, qualquer que seja a natureza desses modos (verbais ou não verbais, orais ou escritos, impressos ou digitais)” (p. 22).

Mattos (2014) afirma que “os novos letramentos abarcam uma noção de linguagem como prática social e a compreensão de que é necessário proporcionar o desenvolvimento do senso crítico dos cidadãos/alunos, permitindo questionar, analisar e contestar as relações de poder existentes, com vistas a provocar mudança social” (MATTOS, 2014, p. 103).

Lankshear e Knobel (2006) afirmam que o conceito de novos letramentos surgiu a partir da necessidade de pensar o letramento como um fenômeno social, e Mattos (2014) salienta que para os pesquisadores dos novos letramentos,

o letramento é socialmente construído e abordagens pedagógicas do letramento compreendem e enfatizam a natureza social da aprendizagem e a importância das comunidades discursivas que se estabelecem nas salas de aula, encarando a aprendizagem como pequenas modificações na forma de participação dos aprendizes (MATTOS, 2014, p. 110).

Duboc (2012) ressalta que os novos letramentos “incorporam e discutem as novas maneiras de pensar num contexto pós-industrial tecnológico/ digital” (p. 7), enquanto Street (2003) afirma que “as práticas de letramento estão associadas à concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais” (p. 79). Segundo as OCEM-LE (BRASIL, 2006),

o conceito de letramento se afasta de uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas e se baseia numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais. Entendemos que a linguagem, quando considerada de maneira abstrata, distante e desvinculada de seus contextos socioculturais e de suas comunidades de prática, pode resultar em prejuízos graves nos âmbitos humano e pedagógico. Essa é a razão que nos leva à concepção de letramento como prática sociocultural (p. 109).

Assim, de acordo com a concepção dos novos letramentos, é necessário formar cidadãos capazes de atuar na sociedade em que vivem por meio de questionamentos e reflexões

relacionados às relações de poder presentes na linguagem. Uma vez que esta é concebida como prática social, os aprendizes precisam estar cientes de que ela só se apresenta inserida em contextos socioculturais, e não pode ser vista desvinculada das suas situações de uso.

### 2.2.2 Multiletramentos

Castell, Luke e McLennan (1986) estabelecem uma relação entre as exigências de trabalho e cidadania na sociedade atual e o nível de letramento que estas impõem a uma grande parte da população. Segundo os autores, em uma sociedade democrática, o que se percebe é a necessidade de “um alto grau de letramento para todos” (p. 7), o que atualmente se traduz em “um conceito de letramento que seja relevante para os aspectos mais práticos da vida cotidiana para a sociedade como um todo” (p. 7). No que se refere às habilidades necessárias para que um indivíduo possa participar das práticas sociais atualmente, Brydon (2011) afirma que:

o mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade (p. 105).

Em documentos oficiais relacionados à educação também é possível encontrar referências às novas necessidades que advém dos avanços pelos quais a sociedade vem passando. Segundo as OCEM-LE:

o novo conceito de letramento permite a compreensão desses novos e complexos usos (de várias habilidades) da linguagem [...] referidas agora como “letramento visual”, “letramento digital”, etc. Surge assim o conceito de multiletramentos [...] para dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática (BRASIL, 2006, p. 106).

Assim, a percepção de que esses letramentos são múltiplos e variados levou à criação do termo “multiletramentos” pelo chamado *New London Group*, termo que pode se referir às novas tecnologias ou às várias possibilidades de se produzir significados (MATTOS, 2011a; 2013; 2014). Kalantzis e Cope (2012) definem o *New London Group* como um grupo de estudiosos que se reuniram para investigar o estado atual e o possível futuro da pedagogia de letramentos, baseados em uma leitura do contexto sociolinguístico em mutação. Segundo eles, a forma dramática com que o mundo estava mudando gerou mudanças no nosso ambiente de comunicações, e por isso o ensino e a aprendizagem do letramento teriam que mudar também. A análise apresentada pelos autores foi baseada em uma interpretação de mudanças nos mundos

do trabalho, cidadania e vida pessoal. Larson e Marsh (2005) explicam que a criação do termo se deu em virtude das profundas mudanças nas práticas de letramento, aceleradas pelo desenvolvimento tecnológico.

Lankshear e Knobel (2006) afirmam que

a pedagogia dos multiletramentos concentra-se fortemente em como a diversidade cultural e linguística e o impacto crescente das novas tecnologias de comunicação estão mudando as demandas sobre os alunos em termos [...] das dimensões operacionais e culturais dos letramentos. Os alunos precisam de novos ‘saberes’ operacionais e culturais a fim de adquirir novas linguagens que fornecem acesso a novas práticas de trabalho, cívicas e privadas em suas vidas cotidianas. Ao mesmo tempo, como os proponentes dos multiletramentos argumentam, os alunos também precisam desenvolver pontos fortes na dimensão crítica do letramento (p. 16).

Os autores salientam que as pessoas leem e escrevem de formas diferentes em práticas sociais diferentes, e que isso está associado às diferentes maneiras de viver. Segundo eles, a evolução do termo "letramentos" para "multiletramentos" está relacionada à forma com que "a diversidade cultural e linguística e o crescente impacto das novas tecnologias de comunicação estão mudando as demandas sobre os alunos" (p. 16).

Mattos (2014) afirma que “a concepção de multiletramentos complementa e suplementa a noção tradicional de letramento, centrada apenas na língua nacional enquanto monolítica, singular e estável” (p. 111). A autora afirma ainda que “a concepção de multiletramentos se centra em outros modos de representação que não apenas a linguagem, e que podem variar conforme o contexto e a cultura do grupo social em questão” (p. 111), em oposição à visão tradicional de língua presente no letramento.

Cope e Kalantzis (2013) relacionam os multiletramentos a dois aspectos de comunicação e representação, sendo o primeiro deles a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, e o segundo a multimodalidade, que surge como resultado das novas tecnologias. Para os autores, é necessário pensar em uma concepção multimodal de letramentos, que complete as representações alfabéticas com representações multimodais na sala de aula.

Nas OCEM-LE (BRASIL, 2006) também é possível encontrar referências às novas demandas da sociedade com relação à educação, quando se afirma que

as propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (BRASIL, 2006, p. 90).

Nesse sentido, o documento enfatiza que “a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (p. 91).

Rojo (2012) também acredita que o conceito de multiletramentos está relacionado a dois tipos de multiplicidade presentes na atualidade: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica dos textos utilizados pelas populações. De fato, foi devido a esses dois tipos de multiplicidade, como já foi dito, que o termo foi proposto pelo *New London Group*. A autora menciona ainda a necessidade de novas práticas em virtude das novas ferramentas relacionadas à produção e à circulação de textos nas novas mídias. Rojo também faz referência aos princípios propostos pelo *New London Group* para que uma “pedagogia dos multiletramentos” seja posta em prática, afirmando que é necessário haver: prática situada (relacionada à cultura do aluno); instrução aberta (análise dos modos de produção e recepção dessas práticas); enquadramento crítico (metalinguagem); e prática transformada (recepção, produção ou distribuição), tudo isso relacionado à pluralidade cultural e ao conceito de multiletramentos (p. 29-30).

Conclui-se que essas novas habilidades, ou novos letramentos, cada vez mais exigidos no mundo contemporâneo, requerem dos alunos a capacidade de se posicionar criticamente para dar conta da complexidade das interações sociais. Para tanto, um tipo de educação linguística que considere os multiletramentos parece ser adequado às demandas da sociedade atual.

### **2.2.3 O letramento crítico e o ensino de línguas estrangeiras**

Autores como Cervetti, Pardales, Damico (2001), Duboc e Ferraz (2011), Mattos e Valério (2010), entre outros, trabalham com o conceito de educação crítica por meio dos novos letramentos. Esse conceito será utilizado como base teórica para esta pesquisa.

Ferraz (2012) afirma que o letramento crítico, inspirado em Freire, ressignifica “o conceito ‘original’ de alfabetização. Se antes a aprendizagem do código era essencial, agora o foco está no que se faz com a aprendizagem desse código” (p. 6). Nesse sentido, Shor (1999) ressalta que o letramento crítico “desafia o status quo em um esforço para descobrir caminhos alternativos para o desenvolvimento pessoal e social” (s. p.). Segundo ele, “este tipo de letramento [...] conecta o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, o

econômico e o pedagógico, para repensar nossas vidas e para a promoção da justiça no lugar da desigualdade” (s. p.).

Monte-Mór (2013) afirma que

os inúmeros e crescentes debates voltados à educação na sociedade de hoje frequentemente focalizam a necessidade de várias habilidades para a vivência numa sociedade que enfrenta os desafios de fenômenos como a globalização e a ampla presença da tecnologia digital. Reconhece-se que o desenvolvimento crítico vem a ser uma dessas habilidades” (MONTE-MÓR, 2013, p. 31).

No entanto, segundo a autora, há muito tempo os pesquisadores advogam a necessidade da criticidade na formação, mas sem a urgência que se apresenta na atualidade devido aos efeitos da globalização (p. 31). Monte-Mór ressalta que “nos recentes estudos sobre letramento, a questão da crítica se renova ao ser abordada por uma perspectiva que a relaciona à linguagem como uma prática social” (p. 39).

Mc Laughlin e DeVoogd (2004) afirmam que os focos do letramento crítico são o problema e sua complexidade, e acrescentam que o letramento crítico perturba o lugar-comum ao examiná-lo a partir de múltiplas perspectivas. Stevens e Bean (2007) acrescentam que o conceito de letramento crítico está associado ao “envolvimento ativo e frequentemente resistente com os textos” (p. 5), e o definem como “um esforço emancipatório que ajuda os alunos a fazer perguntas regulares sobre representação, benefício, marginalização e interesses” (p. 12).

Para Mattos (2011b), “o letramento crítico coloca em foco as relações de poder expressas através da língua” (p. 44). Tal afirmação explicita a necessidade de se estimular a consciência crítica dos alunos, por meio de atividades contextualizadas social, histórica, política e culturalmente, de forma que permitam reflexão e questionamento, e como consequência a construção de significados, conforme sugerem as teorias sobre novos letramentos e letramento crítico.

Monte-Mór (2013) afirma que

o letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias (MONTE-MÓR, 2013, p. 42).

Esse envolvimento das relações de poder e ideologia também é ressaltado nas OCEM-LE, indicando que o trabalho com a língua deve-se dar de forma crítica e engajada, promovendo a reflexão acerca dos processos sociais:

[...] é com o enfoque que abrange os outros objetivos (culturais e educacionais) que esse ensino poderá realizar uma outra contribuição valiosa – porque propõe trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos – se focalizar um aspecto já mencionado anteriormente: o de trabalhar em prol de uma “alfabetização” dos alunos (indivíduos, cidadãos) [...] condizente com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução (BRASIL, 2006, p. 97).

Dadas as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade atual no que se refere ao avanço tecnológico, faz-se necessário trabalhar o letramento de maneira que o indivíduo seja capaz de lidar com as diferentes demandas a que será exposto. Para Mattos e Valério (2010), “o letramento crítico visa à inclusão do indivíduo no mundo” (p. 146). No entanto, as autoras ressaltam que

para efetivamente fazer parte da sociedade contemporânea globalizada e atuar dentro e sobre ela, o aprendiz deve ter acesso às diferentes modalidades e dimensões da linguagem da era tecnológica atual. O leitor-cidadão que se pretende formar pode circular pela linguagem visual, digital, multicultural e crítica, cotidianamente. No entanto, faz-se urgente tal formação, pois a velocidade e facilidade de acesso às informações possibilitadas pelas inovações tecnológicas aumentam em um ritmo espantoso a lacuna entre o letrado e o iletrado, que se vê cada vez mais distante da sociedade que quer integrar (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 146).

Monte Mor (2013) associa o letramento crítico à natureza política da linguagem, em virtude das relações de poder e ideologias que a permeiam. A autora salienta a preocupação atual com a criticidade, enfatizando a importância de discuti-la nos contextos educacionais. As OCEM-LE (2006) também fazem uma associação entre o ensino comunicativo e o letramento, afirmando que “o ponto de partida para o ensino é o contexto de uso, e não a regra gramatical” (p. 121). O documento também sugere que o “trabalho pedagógico pode ser planejado em níveis diferentes segundo as necessidades estimadas de cada contexto” (p. 121).

Vê-se, assim, a partir da discussão dos autores apresentados acima, que as questões relacionadas ao uso das teorias dos novos letramentos e letramento crítico no ensino de línguas têm sido foco de muitas pesquisas atuais. A próxima seção debaterá questões voltadas para a abordagem comunicativa, metodologia de ensino de línguas estrangeiras, e a seção seguinte tratará das suas aproximações com o letramento crítico.

## 2.2.4 A abordagem comunicativa

Richards e Rodgers (2001) afirmam que “as mudanças nos métodos de ensino de língua ao longo da história refletiram o reconhecimento das mudanças no tipo de proficiência que os aprendizes necessitam” (p. 3), bem como “as mudanças nas teorias da natureza da língua e da aprendizagem de língua” (p. 3). Mattos e Valério (2010) afirmam que o surgimento da abordagem comunicativa se deu na década de 70 e tem relação com a globalização e com a consequente necessidade de comunicação intercultural. As autoras afirmam que

o ensino não mais poderia ficar restrito à competência linguística priorizada pelas abordagens em voga naquele momento. A abordagem comunicativa surgiu a partir daí, respaldada na visão instrumental da língua proposta por filósofos da linguagem, como Austin (1962) e Searle (1969; 1971), e na concepção de língua como potencial de significação da linguística funcional ou sistêmica (HALLIDAY, 1978). Sedimentou-se também no conceito de competência comunicativa proposto pela antropologia-linguística (HYMES, 1972), em resposta à ótica mentalista formal de Noam Chomsky (p. 138).

Para Richards e Rodgers (2010), o ensino comunicativo apresenta uma versão forte e outra fraca, estando a primeira relacionada à comunicação para aprender a língua e a segunda à criação de oportunidades de utilização da mesma. Os autores salientam que o EC é uma abordagem que se refere a princípios que podem ser usados em diversos procedimentos em sala de aula, como por exemplo a noção de que “os aprendizes aprendem uma língua através de seu uso para se comunicar” (p. 172). Em virtude disso, o objetivo das atividades em sala de aula dever ser “a comunicação autêntica e significativa” (p. 172), envolvendo a “integração de diferentes habilidades linguísticas” (p. 172) para alcançar a fluência. As noções de tentativa e erro também são parte dos princípios da AC, que segundo os autores influenciou muitas outras abordagens de ensino.

A abordagem comunicativa parece relevante para este trabalho por abarcar a noção de que os aprendizes devem “ser capazes de utilizar a linguagem apropriada a um dado contexto social” (LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 131), o que está relacionado à socialização e consequentemente ao letramento crítico, que terá sua associação ao ensino comunicativo discutida na próxima seção.

## 2.2.5 A abordagem comunicativa e o letramento crítico

Mattos e Valério (2010) sugerem que existe uma interseção entre o ensino comunicativo (EC) e o Letramento Crítico (LC), e que o ensino do idioma estrangeiro é importante para a formação do aluno-cidadão (p. 136). Sobre o ensino comunicativo, as autoras afirmam que essa abordagem

pretendia revolucionar o ensino de línguas estrangeiras. A partir dela, a língua não mais seria vista como uma estrutura, mas como um meio de se criar significados. O processo de aprendizagem de uma LE implicaria, pois, não no conhecimento de regras gramaticais, mas na capacidade de se fazer uso dessas regras com propriedade e eficiência para determinados fins comunicativos (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 136).

No entanto, segundo elas, o que tem sido feito nas escolas regulares é o ensino de regras gramaticais, distanciando o aprendizado da língua-alvo das situações reais de utilização. As autoras afirmam também que o EC não ganhou força no cenário nacional, mas internacionalmente a abordagem comunicativa tem-se desenvolvido e é indicada por políticas educacionais de diversos países (p. 136-137).

Para as mesmas autoras, uma vez que o aluno exerce papel central nessa abordagem, é necessário conhecer seu perfil para que se possa adotar uma política nacional voltada para o EC, o que se torna um desafio no Brasil, tendo em vista a grande diversidade de situações existentes no país. No entanto, essa diversidade pode ser encarada como um recurso na formação de alunos conscientes e na busca de uma sociedade mais igualitária (p. 137). No que se refere à associação entre o EC e o LC, as autoras afirmam que

a língua é tida como um recurso dinâmico para a criação de significados por ambas as abordagens, mas, no letramento crítico, enfoca-se a dimensão socio-histórica desses significados. Visando ao desenvolvimento da competência comunicativa, o EC se ocuparia do teor psico-social da comunicação, enquanto o LC se debruça sobre seu caráter ideológico, sendo o desenvolvimento da consciência crítica seu principal objetivo (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139).

Segundo elas, “para o ensino comunicativo (EC), a língua é um instrumento de socialização; e para o letramento crítico (LC), ela é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social” (p. 139).

Mattos e Valério apontam quatro pontos de contato entre o ensino comunicativo e o letramento crítico: o protagonismo do aprendiz, a percepção da heterogeneidade, a autenticidade dos materiais didáticos e a utilização de gêneros textuais. No que se refere ao protagonismo do aprendiz, as autoras sustentam que, tanto para o EC quanto para o LC, o



aprendiz passou a ser estimulado a tomar iniciativas relacionadas ao seu processo de aprendizagem, o que eventualmente o levará à reflexão crítica (p.141). Segundo as autoras, o conhecimento prévio do estudante é tomado como ponto de partida, o que leva à percepção da heterogeneidade relacionada ao sistema linguístico-cultural de cada aprendiz e também da língua-alvo. A percepção da heterogeneidade de ambos os sistemas – o sistema linguístico-cultural do aprendiz e também da comunidade da língua alvo – como dizem as autoras, está a serviço da educação para a cidadania, pois valoriza a diversidade linguística presente na sociedade e “compreende os outros sistemas como instrumentos de socialização e da expressão de uma identidade” (p. 142). Com relação à autenticidade dos materiais didáticos, Mattos e Valério salientam que quando se percebe a linguagem como prática social, a utilização de adaptações, que remetem a abstrações, representaria uma volta à homogeneidade, o que não condiz com o conceito de linguagem adotado por ambas as abordagens, como vimos acima. As autoras afirmam que “a noção de gênero textual vem nesse momento constituir excelente veio para a transposição didática da ideia de heterogeneidade para a sala de aula de língua estrangeira, sendo capaz de estabelecer um elo entre o LC e o EC” (p. 143), pois contribui para a competência discursiva dos aprendizes.

No que se refere aos pontos de distanciamento entre o letramento crítico e o ensino comunicativo, Mattos e Valério afirmam que o foco do LC é a problematização, enquanto no EC as atividades são voltadas para a solução de tarefas. Por isso, seria necessário reformular a prática pedagógica, para que as atividades comunicativas passem a envolver também a reflexão crítica.

Com relação à elaboração de atividades envolvendo o letramento crítico e a abordagem comunicativa, Zacchi (2011) afirma que “o letramento crítico não precisa vir necessariamente ao final, como complemento às atividades de cunho comunicativo, mas talvez como o aspecto principal a ser abordado na atividade” (p. 8). Para o autor, o aspecto crítico não deve ser colocado ao final da atividade, como complemento, e sim em qualquer parte da atividade, de acordo com a conveniência do professor, o público-alvo e o contexto no qual ela se insere.

As atividades desenvolvidas nesta pesquisa partiram desse pressuposto, e buscaram envolver o letramento crítico ao longo de todas as tarefas. A próxima seção deste trabalho aborda o papel dos gêneros textuais no ensino de LE.

## 2.3 Gêneros textuais e o ensino de línguas

Segundo Marcuschi (2005), gêneros textuais são textos realizados empiricamente, que cumprem funções em situações comunicativas. Marcuschi (2002) afirma que os gêneros textuais são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, que “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (p. 19). Para ele, “os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas” (p. 30), mas estão relacionados às práticas sociodiscursivas em que ocorrem. O autor associa os gêneros textuais aos seus aspectos “sociocomunicativos e funcionais” ao invés daqueles “estruturais ou linguísticos” (p. 21) e argumenta que são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social [que] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (p. 19). Sobre a evolução histórica dos gêneros textuais, o autor explica que os povos de cultura essencialmente oral possuíam um número limitado de gêneros, que se multiplicou após o surgimento da escrita alfabética, e se expandiu com o advento da cultura impressa e posteriormente com a industrialização. Atualmente, na fase que ele chama de “cultura eletrônica” (p. 19), “presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita” (p. 19).

Mattos (2014) afirma que

é comum que professores de inglês como língua estrangeira se baseiem em diferentes gêneros textuais para elaborar atividades a serem usadas em suas salas de aula. Assim, essas atividades de ensino caracterizam-se como práticas de linguagem, inseridas nas práticas sociais de ensino de inglês na escola regular, sendo, portanto, práticas de letramento (MATTOS, 2014, p. 125).

A autora explica que “essas práticas de letramento seriam, então, as maneiras como os professores utilizam diferentes gêneros textuais e atividades de linguagem para ensinar inglês em seus contextos sociais, ou seja, suas salas de aula na escola regular” (p. 125). Marcuschi (2010) salienta que “um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão” (p. 34) de textos, e concorda com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que segundo ele “sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos” (p. 35). Nos PCNs (BRASIL, 2000) encontra-se a afirmação de que “o estudo dos gêneros discursivos e os modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de uso da linguagem (BRASIL, 2000, p. 8).

As OCEM (BRASIL, 2006) também mencionam o trabalho com gêneros, ao tratarem sobre a ligação entre a escrita e a cultura afirmando que os gêneros da escrita “variam de uma cultura para outra e de uma língua para outra” (p. 100). Mattos e Valério (2010) salientam que

a adoção da noção de gênero como parâmetro permite o processamento textual ascendente, comportando o estudo de padrões gramaticais, fonológicos, lexicais, relacionados ao registro em questão, necessário para o desenvolvimento da competência linguística. Gêneros textuais, contando com os esquemas mentais formais do aprendiz, promovem o exame de padrões retóricos, contribuindo, dessa forma, para sua competência discursiva. A análise do contexto sociocultural que engendrou um determinado texto viabiliza também a identificação da função comunicativa que cumpre, informando o aprendiz para o desenvolvimento de sua competência sociolinguística. Desse modo, essa noção parece ajustar-se perfeitamente aos objetivos do EC; no entanto, para servir às interpelações propostas pelo LC, a análise de um texto requer mais um passo em direção aos esquemas mentais de conteúdo trazidos pelo aprendiz no sentido de permitir-lhe uma visão ainda mais ampla do texto – o exame de seu caráter ideológico (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 143-144).

Portanto, segundo as autoras, “a noção de gênero textual parece (...) ser capaz de suprir as demandas das duas abordagens (EC e LC)” (p. 144), pois propicia o desenvolvimento da competência discursiva, linguística e sociolinguística dos alunos, possibilitando a eles analisar o texto de uma maneira mais ampla, que envolve as ideologias que o permeiam.

## **2.4 Conclusão**

Uma vez apresentados os pressupostos das Orientações Curriculares para Línguas Estrangeiras, bem como as noções de letramento, novos letramentos, multiletramentos, letramento crítico, abordagem comunicativa e gêneros textuais, as bases teóricas para a análise dos dados gerados nesta pesquisa foram estabelecidas. Pode-se afirmar, portanto, que este trabalho se norteia pelos estudos do letramento crítico e dos gêneros textuais no ensino e aprendizagem de LE. Entende-se que é necessário aprimorar a prática docente para que se possa promover o letramento crítico por meio do ensino de outro idioma, visto que tal objetivo é permeado por dificuldades e questionamentos. A fim de contribuir para esse objetivo, foi realizada esta pesquisa, cuja orientação metodológica será apresentada no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 3:**

### **Metodologia**

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foi conduzido um estudo de caso com uma professora de inglês de um Instituto Federal de Educação Tecnológica, da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Como os objetivos deste trabalho são essencialmente exploratórios, o uso da abordagem qualitativa como orientação metodológica parece ser adequado por seu caráter descritivo, uma vez que a visão da professora participante da pesquisa acerca de suas próprias práticas é ponto fundamental, e foi analisada por meio de diários reflexivos. Neste capítulo, serão discutidas as questões metodológicas envolvidas na pesquisa, assim como os procedimentos de geração de dados e análise dos resultados. Além disso, também serão apresentados o contexto e os participantes da pesquisa.

#### **3.1 Pesquisa Qualitativa**

André (2005) associa as abordagens qualitativas de pesquisa ao conhecimento como um processo “socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (p. 67). Desse modo, de acordo com a autora, os significados que o sujeito atribui às suas experiências cotidianas e suas formas de interações sociais são a preocupação central dos pesquisadores.

De acordo com Dornyei (2007), "tem havido um aumento da visibilidade e aceitação da pesquisa qualitativa desde meados dos anos 90" (p. 36). O autor afirma que "isso está relacionado ao crescente reconhecimento de que quase todos os aspectos da aquisição e uso da linguagem são determinados ou significativamente moldados por fatores sociais, culturais e situacionais" e acrescenta que "a pesquisa qualitativa é ideal para fornecer *insights* sobre tais condições e influências contextuais" (p. 36).

Segundo Gil (1999), a pesquisa qualitativa busca a análise e a interpretação de dados obtidos através de observação da situação empírica. É, portanto, descritiva – na medida em que

utiliza relatos para a obtenção de dados. Na pesquisa qualitativa há uma forte relação entre o mundo real e o sujeito, como afirmam Silva e Menezes (2005):

a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (SILVA E MENEZES, 2005, p. 20).

Dornyei (2007) aponta que a pesquisa qualitativa “está relacionada a opiniões, experiências e sentimentos subjetivos de indivíduos e assim o objetivo explícito da pesquisa é explorar as visões dos participantes da situação estudada” (p. 38). Segundo os autores citados, ao escolher essa metodologia, o pesquisador deve levar em consideração a natureza do fenômeno a ser estudado e os objetivos que deseja alcançar.

Em relação à coleta de dados na pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) afirmam que são utilizados e coletados materiais empíricos, “que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (p. 17). Assim, segundo os autores, os pesquisadores buscam compreender melhor o assunto por meio de várias práticas interpretativas interligadas. Dornyei (2007) acrescenta que “não há restrições explícitas sobre o que podem ser considerados dados” (p. 125), e o desafio do pesquisador é gerar dados úteis à pesquisa. Lankshear e Knobel (2004) afirmam que os pesquisadores qualitativos “dão muita importância aos dados coletados em cenários naturais ou da vida real, enquanto a ‘ação’ acontece”, e “os métodos de coleta de dados compreendem principalmente observações de ‘práticas reais’” (p. 68).

Na pesquisa aqui relatada, estudou-se um fenômeno da vida real, mais precisamente a atuação de uma professora de inglês em uma sala de aula, com o objetivo de compreender de que maneira suas práticas contribuem para a promoção do letramento crítico em seu contexto de ensino. Através desse estudo, pretendeu-se propor alternativas e soluções para eventuais problemas na atuação da professora e, assim, incrementar suas práticas. Como o contexto da pesquisa foi a sala de aula da professora pesquisada, esta pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa em sala de aula, contexto metodológico que será discutido a seguir.

### 3.2 Pesquisa em sala de aula

Allwright e Bailey (1991) definem a pesquisa em sala de aula como aquela que “tenta investigar o que de fato acontece dentro das salas de aula” (p. 2). Para Mattos (2004), a preferência pelo uso de métodos quantitativos de pesquisa que ocorreu durante várias décadas ocasionou grande disparidade entre as conclusões obtidas pelas pesquisas e a realidade encontrada nas salas de aula. Para resolver esse problema, surgiu a pesquisa em sala de aula. Allwright e Bailey (1991) explicam que a pesquisa em sala de aula de línguas “adiciona a complexidade (...) de lidar com situações onde a língua é tanto o que está sendo ensinado quanto o meio pelo qual ela está sendo ensinada” (p. 1).

Coura Sobrinho e Silva (1998) afirmam que “a pesquisa em sala de aula lida com problemas práticos que são enfrentados por professores e alunos e pode ser vista como uma atividade de aquisição de conhecimento ou de solução de problemas” (p. 52). Os autores afirmam ainda que

a pesquisa em sala de aula pode representar uma contribuição significativa, caso esse contexto seja adequadamente explorado. Para isto, faz-se necessário considerar sua diversidade, no que se refere não só aos aspectos linguísticos e processos cognitivos, como também ao contexto social no qual a sala de aula está inserida (COURA SOBRINHO; SILVA, 1998, p. 57).

Hoje em dia, o número de pesquisas em sala de aula realizadas no âmbito do ensino de línguas cresceu muito e tornou-se uma opção metodológica bastante conhecida. No entanto, esse tipo de pesquisa continua contribuindo para um maior conhecimento do contexto de sala de aula e da atuação e percepções de seus participantes. No que se refere à sala de aula de línguas, Coura Sobrinho e Silva (1998) afirmam que esse tipo de “pesquisa [contribuiu] para ampliar a compreensão da aquisição de língua estrangeira (L2) e diminuir a distância entre a teoria e a prática do processo de ensino e aprendizagem” (p. 52), o que se configura como um dos objetivos deste trabalho.

A pesquisa em sala de aula pode ser feita pelo próprio professor ou por um pesquisador independente. A respeito da pesquisa feita pelo próprio professor, Lankshear e Knobel (2004) afirmam que esse tipo de pesquisa “envolve professores pesquisando suas próprias salas de aula” (p. 4), perspectiva adotada por este trabalho. Segundo os mesmos autores, a pesquisa feita por professores é vista como um importante meio pelo qual os professores podem adequar seus julgamentos e decisões ao seu status profissional, e pode também contribuir para o ensino. Para

Lankshear e Knobel (2004), “professores pesquisadores devem coletar dados de boa qualidade, que sejam relevantes à sua pergunta e problema de pesquisa, e que eles possam analisar utilizando métodos que sejam consistentes com a concepção global de seu estudo e nos quais eles sejam proficientes” (p. 33). Os autores afirmam ainda que “pode ser necessário refinar a natureza e o escopo do problema várias vezes durante o processo de esclarecimento dos propósitos de pesquisa” (p. 44).

No que se refere à importância da pesquisa feita por professores, Dornyei (2007) ressalta que

para os professores, a principal razão para fazer pesquisa é tornarem-se professores mais eficazes. A pesquisa contribui para o ensino mais eficaz, não oferecendo respostas definitivas para questões pedagógicas, mas sim, fornecendo novos *insights* sobre o processo de ensino e aprendizagem (DORNYEI, 2007, p. 16).

Allwright e Bailey (1991) acrescentam que investigar a sala de aula é crucial, uma vez que a constante interação entre professor e aluno é que determina o resultado do ensino e da aprendizagem de línguas.

Como esta pesquisa tem por foco uma sala de aula específica, ela também se configura como um estudo de caso. A próxima seção discute esse tipo de pesquisa.

### **3.3 Estudo de Caso**

Duff (2008) afirma que “a maioria das definições de estudo de caso destacam a natureza ‘limitada’ e singular do caso, a importância do contexto, a disponibilidade de múltiplas fontes de informação ou perspectivas sobre as observações, e a natureza profunda da análise” (p. 22). A autora salienta que “muitas pesquisas influentes nas ciências e ciências sociais começaram com estudos de caso ou envolveram [este tipo de pesquisa] em algum momento” (p. 24).

De acordo com André (2013), os estudos de caso surgiram na educação nas décadas de 1960 e 1970, limitados ao estudo descritivo de uma unidade, como por exemplo uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula (p. 96-97). Nos anos 80, segundo a autora, os estudos de caso adquiriram um sentido mais abrangente: “o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões” (p. 97). Duff afirma que “o estudo de indivíduos e seus atributos, conhecimento, desenvolvimento e performance sempre foi um componente importante da pesquisa em linguística aplicada, particularmente na aquisição de segunda língua (SLA)” (p. 35).

Dornyei (2007) afirma que o estudo de caso é "um excelente método para obter uma descrição densa de uma questão social complexa incorporada em um contexto social" (p. 155). Além disso, "oferece *insights* valiosos e profundos que nenhum outro método pode produzir, permitindo aos pesquisadores examinar como um intrincado conjunto de circunstâncias se reúne e interage na formação do mundo social que nos rodeia" (p. 155).

André (2005), ao relacionar a utilização dos estudos de caso à educação, afirma que

se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (p. 93).

André (2005) aponta ainda algumas vantagens para a utilização do estudo de caso, tais como "a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis" (p. 33) e "sua capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural" (p. 34). No que se refere à prática educacional, a autora aponta que os estudos de caso têm potencial para contribuir para a solução de problemas. André (2003) acrescenta que é importante delimitar os focos da investigação, selecionando os aspectos mais relevantes e determinando o recorte, para que se atinja os propósitos do estudo e para que se obtenha uma compreensão da situação investigada.

Nunan (1992) afirma que os estudos de caso são adequados para a pesquisa-ação, especialmente aquela relacionada à sala de aula de línguas, cujo objetivo é "ajudar os professores a elevar sua compreensão e solucionar problemas relacionados ao seu local de trabalho" (p. 89). Em virtude disso, o estudo de caso parece ser adequado à pesquisa relatada neste trabalho, uma pesquisa-ação cujo objetivo foi propor ações visando a aprimorar a prática educacional de uma professora, com base na análise de suas aulas por meio da utilização de diários reflexivos. A próxima seção discute questões relacionadas à pesquisa-ação.



### 3.4 Pesquisa-ação

A pesquisa-ação tem como objetivo resolver problemas encontrados na sala de aula, e tem como principal motivação, segundo Mattos (2004), a promoção da mudança no contexto onde é implementada. A mesma autora afirma que “uma das características principais da PesquisaAção é que ela é realizada pelos próprios professores em suas salas de aula, ao invés de advirem de um pesquisador externo, alheio ao contexto de ensino” (MATTOS, 2004, p. 4). Greenwood e Levin (2006) acrescentam que “os pesquisadores que se ocupam da pesquisa-ação rejeitam os argumentos pela separação entre práxis e a teoria na pesquisa social” (p. 101). Para os autores, “ou a pesquisa é aplicada, ou não será uma pesquisa” (p. 101). Tais afirmações se relacionam à presente pesquisa na medida em que esta se constrói a partir das observações e ações implementadas por uma docente com relação às suas próprias práticas, com o objetivo de aprimorá-las no que se refere à educação crítica.

Allwright e Bailey (1991) afirmam que “a pesquisa-ação em salas de aula basicamente envolve realizar uma ação e observar sistematicamente o que se segue” (p. 42). Assim, segundo Tripp (2005), como qualquer outro processo de investigação-ação, a pesquisa-ação segue um ciclo de aprimoramento da prática por meio de investigações e ações, ou seja, intervenções com o objetivo de solucionar algum problema observado. Com relação a esse ciclo, o autor afirma que é necessário planejamento, implementação, descrição e avaliação de uma mudança para que haja melhora na prática. Hopkins (1989) afirma que a pesquisa-ação “combina um ato real com um procedimento de investigação; é a ação disciplinada pela investigação; uma tentativa pessoal de entendimento enquanto se está envolvido em um processo de melhoria e reforma” (p. 32).

Sagor (1992) aponta cinco passos sequenciais para o processo de pesquisa-ação (p. 10). São eles: formulação do problema; coleta de dados; análise de dados; relatório de resultados; e planejamento da ação. A formulação do problema está relacionada à identificação das questões que geram maior preocupação profissional, enquanto a coleta de dados é importante na geração de resultados de qualidade. Já a análise de dados corresponde a uma avaliação sistemática dos dados coletados, para que se possa chegar a alguma conclusão possível, e o relatório de resultados é uma maneira de compartilhar os resultados encontrados. Por fim, o planejamento da ação está relacionado à melhoria da prática profissional, por meio de ações visando a incorporar o que foi aprendido. Para Allwright e Bailey (1991), “esse processo permite que os professores que desejam investigar eventos em suas próprias salas de aula deem passos

construtivos na direção da realização de problemas imediatos, refletindo sistematicamente sobre os resultados” (p. 44).

Burns (1999) afirma que a pesquisa-ação

oferece uma oportunidade valiosa para que os professores se envolvam em um tipo de pesquisa que parece ser relevante, já que é baseada no contexto social da sala de aula e da instituição de ensino, e enfoca diretamente as questões e preocupações que são significativas para sua prática de ensino diária (p. 17).

Greenwood e Levin (2006) salientam que o objetivo da pesquisa-ação é “a resolução de problemas pertinentes a determinados contextos” (p. 102), e que as “reflexões sobre a ação levam à construção de novos significados” (p. 102).

Em virtude dessa preocupação com a prática e com o contexto no qual os problemas estão inseridos, a pesquisa-ação parece ser o método mais adequado para o presente trabalho, que teve como objetivo principal contribuir para aprimorar as práticas de uma professora de inglês no que se refere à promoção do letramento crítico em suas aulas. Seguindo os passos previamente mencionados para a pesquisa-ação, foram utilizadas diversas atividades para a promoção do letramento crítico nas aulas dessa professora, e o andamento desse trabalho foi registrado e analisado por meio de diários reflexivos escritos ao final de cada aula, que forneceram evidências acerca dos resultados das atividades propostas e da atitude dos alunos em relação a elas. A próxima seção discute o uso de diários reflexivos em pesquisas qualitativas educacionais.

### **3.5 Estudo com Diários**

Esta pesquisa teve como seu principal método de geração de dados os diários reflexivos de uma professora e por isso se encaixa num tipo de pesquisa conhecido como “Estudo com Diários”, que, segundo Mattos (1999), “se inserem definitivamente no paradigma da pesquisa qualitativa por sua própria definição e natureza” (p. 149). Dornyei (2007) afirma que os diários “têm sido usados por centenas de anos para registrar os eventos da vida cotidiana das pessoas, mas o estudo com diários como um método de coleta de dados só foi empregado por pesquisadores sociais a partir dos anos 70” (p. 156). Para ele, os diários “oferecem a oportunidade de investigar os processos sociais, psicológicos e fisiológicos dentro de situações cotidianas” (p. 156).

Para Dornyei (2007), “os diários oferecem uma variedade de características especiais que são difíceis ou impossíveis de se repetir utilizando outros métodos de coleta de dados” (p. 157), entre elas a capacidade de tocar em áreas da vida das pessoas que de outro modo seriam inacessíveis, como as descrições e interpretações de eventos fornecidas pelo próprio participante (DORNYEI, 2007, p. 157-158).

Bailey e Ochsner (1983) ressaltam que, na aprendizagem, aquisição e ensino de segunda língua, o diário é "um relato de uma experiência de segunda língua anotado em primeira pessoa" (p. 189). Segundo os autores, aquele que escreve pode ser um professor de idiomas ou um aluno, estudando seu próprio ensino ou aprendizado. Dornyei (2007) acrescenta que os diários têm sido utilizados desde o início dos anos 80 para "obter relatos pessoais da experiência de aprendizagem de línguas" e também em programas de formação de professores (p. 156). Ao tratar a natureza dos diários, Mattos (1999) afirma que eles

não constituem, por si só, uma metodologia de pesquisa, mas são, na verdade, um instrumento de coleta de dados. Por sua natureza subjetiva, os diários são comumente analisados qualitativamente e têm sido usados para uma variedade de pesquisas sobre ensino/aprendizagem com diferentes objetivos (p. 149).

Mattos (1999) ainda acrescenta que os diários "revelam a natureza intensamente pessoal do aprendizado de língua estrangeira" (p. 152). Segundo a autora, os diários podem ser usados para se estudar tanto o processo de ensino quanto o processo de aprendizagem ou ambos” (p. 150), e o professor-pesquisador pode “utilizar o diário para relatar suas próprias experiências de ensino” (p. 152). No presente trabalho foram utilizados diários reflexivos de uma professora de inglês como base para a análise da maneira como ela promoveu o letramento crítico de seus alunos, bem como dos problemas enfrentados por ela durante suas aulas. Por seu caráter reflexivo, o objetivo era obter relatos que fornecessem informações relevantes para o desenvolvimento da atuação da professora, utilizando como referência as teorias sobre letramentos, letramento crítico e multiletramentos discutidas no capítulo anterior. A seguir, serão apresentados o contexto da pesquisa, os participantes e os instrumentos de geração de dados.

### 3.6 Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma turma do Ensino Médio de um grande Centro Federal de Educação Tecnológica, da Região Metropolitana de Belo Horizonte<sup>2</sup>, onde o ensino de língua estrangeira se dá por meio do trabalho com gêneros textuais. Gêneros textuais são aqui compreendidos, conforme já discutido no capítulo anterior, como diferentes formas de linguagem presentes na sociedade, que podem ser formais ou informais dependendo da intenção no ato da comunicação (MARCUSCHI, 2005).

Na instituição em questão, durante cada bimestre o professor deve levar os alunos a produzirem dois gêneros textuais diferentes, preestabelecidos, sendo um escrito e um oral (como, por exemplo, um tutorial e um debate, ou versões escrita e oral de um mesmo gênero). O trabalho geralmente é feito em três fases: numa primeira fase, os alunos são levados a refletir sobre as características do gênero, contextos de uso e variações possíveis; em seguida, produzem uma primeira versão, que é corrigida pelos colegas; o passo seguinte é uma segunda versão, que passa pelo professor; por fim, os alunos produzem a versão final do gênero, que é apresentada para a turma. O trabalho costuma ser feito em duplas ou grupos, pois acredita-se que a interação exerça papel fundamental no desenvolvimento dos alunos.

Para as aulas de inglês, as turmas são divididas, tendo em média 15 alunos cada, separados pelo curso técnico de que fazem parte. No entanto, a separação dos alunos em turmas não é feita por teste de nivelamento, ocasionando turmas muito heterogêneas em que é possível encontrar alunos de diversos níveis de conhecimento linguístico da língua estrangeira. Tal fato se configura como um desafio a mais para o professor, que precisa estar atento às diferenças entre os alunos para minimizar possibilidades de desmotivação, muito frequentemente relatadas por professores de inglês nessa escola.

A autorização para a realização da pesquisa se deu por meio da assinatura da Carta de Anuência<sup>3</sup>, por parte do chefe do departamento onde a professora-pesquisadora leciona.

---

<sup>2</sup> A aprovação do projeto que deu origem a esta pesquisa foi feita por meio de sua vinculação ao projeto principal intitulado “Letramentos e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: formando professores para a justiça social”, que tem como investigadora principal a Professora Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos e foi aprovado pelo COEP em 19/05/2015, sob o número 42099315.5.0000.5149.

<sup>3</sup> O modelo de Carta de Anuência utilizado se encontra no Apêndice 1 deste trabalho.

## **3.7 Participantes**

### **3.7.1 A professora-pesquisadora**

A principal participante da pesquisa foi a própria pesquisadora, professora do Ensino Médio, que leciona inglês para turmas do referido Centro Federal de Educação Tecnológica na cidade de Belo Horizonte. A participante possui graduação em Letras, com dupla habilitação (Licenciatura e Bacharelado) em língua inglesa, e leciona inglês desde 2006, tendo trabalhado em cursos de idiomas e escolas de ensino regular.

A motivação para realizar esta pesquisa em minha própria sala de aula surgiu a partir da minha expectativa relacionada ao trabalho com o letramento crítico em minhas turmas do ensino médio. Desde que comecei a ter contato com as teorias envolvendo o letramento crítico tenho pensado em maneiras de aplicá-las em minhas aulas, por meio de diferentes atividades criadas com o objetivo de ensinar inglês e educar criticamente ao mesmo tempo. No entanto, realizar essa tarefa sempre me pareceu um desafio, ou seja, criar atividades que contemplassem o ensino de inglês aliado a temas que suscitassem discussões que fomentassem o pensamento crítico dos alunos, associadas ao trabalho com gêneros textuais que é realizado na instituição onde trabalho.

Quando decidi pesquisar minha própria atuação pedagógica e minhas tentativas de promoção do letramento crítico por meio das minhas aulas, escolhi trabalhar temas que facilitassem a produção do gênero textual e que gerassem discussões que pudessem servir como prática do idioma e também do senso de cidadania por parte dos alunos. Por se tratar de uma pesquisa-ação, que se configura como um ciclo de ações visando a melhoria da minha própria prática, os temas estavam interligados de forma que as atividades formaram um trabalho contínuo.

Além da professora-pesquisadora, participaram da pesquisa os alunos de uma turma do segundo ano, que tinha contato com a língua estrangeira na escola através de aulas geminadas de cinquenta minutos, totalizando uma aula de uma hora e quarenta minutos de duração, uma vez por semana. O perfil da turma obtido através do questionário preliminar entregue à turma será apresentado a seguir.

### 3.7.2 Os alunos

A turma escolhida para a realização deste trabalho cursava, na época da pesquisa, o segundo ano do curso técnico em edificações. A escolha dessa turma se deu em virtude da participação dos alunos observada durante o primeiro semestre do ano letivo de 2015, que foi muito positiva e despertou meu interesse em realizar a pesquisa com eles. Além disso, por ser uma turma tranquila e relativamente pequena, considerei que o trabalho seria desenvolvido de forma mais fluida e conseqüentemente mais eficaz. De um modo geral, observou-se que a turma era bastante heterogênea, incluindo alunos entre 15 e 18 anos de idade, com diversos níveis de conhecimento de inglês, bem como de interesse pelo idioma.<sup>4</sup>

Com o objetivo de levantar informações acerca do perfil da turma, foi utilizado um questionário inicial, denominado Questionário Preliminar (QP), que foi entregue aos alunos antes da realização das atividades, para que eu pudesse ter uma visão de seu nível de conhecimento de inglês, interesse pelo idioma, e percepções com relação às aulas e especialmente ao trabalho com gêneros textuais. Com base nas respostas dos alunos ao QP, que será analisado mais detalhadamente no próximo capítulo, foi possível traçar o seguinte perfil geral da turma:

- Os alunos possuem entre 15 e 18 anos, e a maioria (treze em quatorze pesquisados) menciona o “mercado de trabalho” como principal motivação para estudar inglês;
- Onze alunos afirmam ter tido contato com o inglês através de suas aulas na escola ou através da internet, de músicas, filmes e/ou videogames.
- Todos os quatorze alunos que responderam ao questionário consideraram que o conteúdo de suas aulas de inglês tem relação com suas vidas fora da escola.
- Dez alunos consideram o trabalho com gêneros textuais útil, porém desmotivante.

Conclui-se, portanto, que os alunos participantes apresentam interesse pelo idioma associado basicamente às oportunidades profissionais provenientes desse conhecimento, e que possuem bastante contato com o inglês. No que se refere ao trabalho realizado na escola, a

---

<sup>4</sup> Antes do início da coleta de dados, os alunos maiores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que também foi assinado pelos pais dos alunos menores. Além disso, os alunos menores também assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Esses documentos podem ser encontrados nos apêndices 2A e 2B deste trabalho.

maioria dos alunos considera que ele deve ser melhorado por meio da adaptação do currículo às suas necessidades.

### 3.7.3 A escola

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET – MG) é a maior instituição de ensino tecnológico do estado, com mais de cem anos de tradição, contando com 9 campi espalhados pelo estado. Esta pesquisa foi realizada no campus de Belo Horizonte. Atualmente a instituição oferece dezenove cursos técnicos (Controle Ambiental, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Equipamentos Biomédicos, Hospedagem, Estradas, Informática, Informática para Internet, Mecânica Industrial, Mecatrônica, Meio Ambiente, Metalurgia, Mineração, Produção de Moda, Química, Redes de Computadores e Trânsito), e conta com um exame de seleção para ingresso de novos alunos. Por se tratar de uma instituição pública federal, também possui cursos de graduação e pós-graduação, ou seja, oferece formação acadêmica desde nível médio até o doutoramento, bem como programas relacionados à pesquisa e à extensão.

O ensino médio, que é o foco da presente pesquisa, é realizado concomitantemente a um curso técnico, e no site da instituição é possível encontrar a seguinte descrição:

A educação profissional e técnica mudou ao longo da história da instituição, em constante diálogo com a realidade. Das primeiras aulas voltadas à capacitação quase artesanal na Escola de Aprendizes Artífices, nossos cursos acompanharam a crescente industrialização nacional, e hoje abarcam setores de serviço, novas tecnologias e preocupações sociais. Os técnicos certificados pelo CEFET-MG apresentam uma sólida formação científica e tecnológica, além de vivenciarem um ambiente que lhes propicia contato com as novas fronteiras do desenvolvimento e uma visão crítica da sociedade em que estão inseridos e na qual irão atuar. Mesclando tradição e inovação, os cursos técnicos do CEFET-MG auxiliam nossos alunos na sua formação para o mundo do trabalho e as múltiplas possibilidades e demandas que a sociedade contemporânea nos coloca.<sup>5</sup>

As aulas de inglês na instituição são realizadas em salas denominadas laboratórios de línguas, que contam com televisão, aparelho de DVD e som. Além disso, existem lousas digitais disponibilizadas pelo MEC, que possuem acesso à internet e facilitam o trabalho com a multimodalidade nas aulas, uma vez que funcionam como um computador projetado na sala de

---

<sup>5</sup> Disponível em <http://www.cefetmg.br/textoGeral/historia.html>. Acesso em 13/06/2015.

aula. As turmas são numerosas, tendo em média 40 alunos, e por essa razão são divididas para as aulas de inglês, o que facilita o trabalho do professor.

A infraestrutura da escola é bastante favorável ao trabalho com a língua estrangeira, bem como ao envolvimento de toda a coordenação no processo de ensino e aprendizagem. Os docentes constantemente frequentam reuniões de formação continuada, o que se configura como fator motivador para a reflexão e o conseqüente aprimoramento das práticas de ensino.

Uma vez contextualizados os participantes da pesquisa e o ambiente em que as aulas aconteceram, a seção seguinte apresenta os instrumentos de geração de dados que possibilitaram a realização deste trabalho.

### **3.8 Instrumentos de Geração de Dados**

Para Lankshear e Knobel (2004) uma coleta de dados bem concebida “inclui uma indicação de que tipos diferentes de dados são coletados, e a relação entre os dados e as perguntas de pesquisa” (p. 188). Os autores afirmam também que “observações registradas cuidadosamente e sistematicamente geram considerações muito detalhadas das práticas (...) e podem fornecer uma visão profunda das práticas sociais, eventos e processos” (p. 219).

O principal instrumento de geração de dados desta pesquisa foram os diários reflexivos da professora-pesquisadora, em que ela detalhou a rotina de suas aulas. Os diários reflexivos foram registrados imediatamente após cada aula ministrada. Para orientar os registros nos diários, as seguintes perguntas foram utilizadas:

- 1) Quais eram os objetivos da aula?
- 2) O que foi ensinado durante a aula? De que modo foi ensinado?
- 3) Realizei algum procedimento diferente do usual? Por que?
- 4) Como foi a participação dos alunos?
- 5) O que eles parecem ter gostado mais / menos?
- 6) Minha prática pedagógica se alterou de alguma forma?
- 7) Que alterações devem ser feitas para a próxima aula?

Não somente as respostas a essas perguntas, mas também todos os comentários escritos pela professora-pesquisadora foram considerados, uma vez que forneciam detalhes mais acurados sobre os acontecimentos vivenciados em cada aula.



Além dos diários reflexivos da professora-pesquisadora, foram também fontes de geração de dados para esta pesquisa:

- Os planos de aula da professora, que forneceram informações detalhadas acerca do conteúdo previsto para cada aula;
- Atividades escritas realizadas pelos alunos;
- O projeto pedagógico da escola.
- Um questionário preliminar, respondido pelos alunos antes da aplicação das atividades;
- Dois questionários finais, respondidos pelos os alunos após a aplicação das atividades.

O uso de mais de uma fonte de geração de dados em pesquisas qualitativas é conhecido como triangulação. Duff (2008) afirma que seu principal objetivo é “investigar o problema de pesquisa a partir de diferentes perspectivas para fornecer conhecimentos possivelmente mais complexos e idealmente mais válidos sobre o comportamento e conhecimento linguísticos observados ou implícitos” (p. 144). Denzin e Lincoln (2006) acrescentam que “o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (p. 19). Allwright e Bailey (1991) definem a colaboração dos alunos como “uma forma de assegurar uma variedade de perspectivas sobre a situação que está sendo investigada” (p. 73). Os autores sugerem que “ao menos duas perspectivas são necessárias caso se deseje obter um retrato preciso de um determinado fenômeno” (p. 73). No caso desta pesquisa, foi utilizada o que os autores chamam de “triangulação metodológica” (p. 73), uma vez que foram utilizados os diários reflexivos produzidos pela professora-pesquisadora, os questionários respondidos pelos alunos, além de outros documentos como fonte de geração de dados.

Assim, além dos diários reflexivos produzidos pela professora-participante, três questionários foram utilizados como fontes de geração de dados nesta pesquisa: um denominado Questionário Preliminar (QP) e outros dois, chamados de Questionário Final 1 (QF1) e Questionário Final 2 (QF2). O objetivo do QP foi fornecer informações sobre o perfil dos alunos da turma, no que se refere ao nível de conhecimento da língua inglesa, interesse pelo idioma e impressões sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula, conforme já relatado. Os Questionários finais (QF1 e QF2) tiveram como principal propósito obter *feedback* dos alunos com relação às atividades aplicadas, no que se refere tanto a suas impressões sobre elas como ao que foi aprendido (ou não) por meio delas.

Uma vez que o objetivo deste trabalho foi analisar e aprimorar as práticas da professora-pesquisadora por meio de uma pesquisa-ação que conta com reflexão e ações práticas, a escolha

dos instrumentos de geração de dados se deu com base nos dados que se desejava obter: as percepções da docente e também dos alunos acerca das atividades. O questionário preliminar (QP) serviu como base para a determinação do perfil dos alunos, que auxiliou na elaboração das atividades. Já os diários reflexivos elaborados pela professora forneceram dados sobre o andamento das atividades e os acontecimentos registrados durante sua aplicação, bem como as percepções da pesquisadora sobre as aulas. Os questionários finais (QF1 e QF2) tiveram como objetivo obter informações acerca das impressões dos alunos sobre as atividades. Os demais instrumentos de coleta de dados serviram como orientação para a elaboração das atividades, no caso do projeto político-pedagógico da instituição, bem como para a verificação de seu andamento, no caso das atividades escritas realizadas pelos alunos.

Na próxima seção, o processo de coleta de dados é abordado em detalhe.

### **3.8.1 O processo de geração de dados**

O objetivo desta seção é detalhar o processo de geração de dados e apresentar os instrumentos na ordem em que foram utilizados na pesquisa. O questionário preliminar, cujo objetivo era contextualizar os participantes da pesquisa, o processo de elaboração das atividades de letramento crítico e sua aplicação são apresentados a seguir, bem como as informações dos diários reflexivos, e por fim o questionário final, sobre as atividades.

A coleta de dados foi realizada em um período de três meses, entre agosto e outubro de 2015, uma vez que se tratava de uma pesquisa-ação e que as atividades inicialmente utilizadas foram reelaboradas e reaplicadas com o intuito de observar eventuais mudanças nos primeiros resultados obtidos. Os instrumentos de geração de dados foram destinados à professora-pesquisadora e aos alunos, visando a ampliar as visões acerca das atividades. Os questionários QP e QF foram destinados à obtenção do perfil e das percepções dos alunos, enquanto os diários da docente forneceram uma visão reflexiva sobre o processo. McLure (2002) associa os diários e questionários à obtenção de informações precisas sobre o que se pretende pesquisar, constituindo, portanto, eficazes instrumentos de geração de dados. Cada um dos instrumentos utilizados neste trabalho encontra-se detalhado a seguir.

### **3.8.1.1 O Questionário Preliminar: conhecendo o perfil dos alunos**

As perguntas do QP tiveram como objetivo principal conhecer o perfil dos alunos, no que se refere a seu nível de conhecimento de inglês, motivação e expectativas. Nos questionários do presente trabalho, foram utilizadas tanto perguntas abertas como fechadas, visando a obter respostas capazes de fornecer um panorama da turma, o qual serviu como base para a elaboração da primeira atividade. O objetivo das questões abertas foi traçar o perfil da turma no que se refere a suas motivações, expectativas e impressões acerca do inglês em suas vidas e do trabalho realizado com o idioma na escola. Já as questões fechadas visavam a obter dados precisos sobre o contato dos alunos com o inglês e suas preferências com relação às atividades propostas em suas aulas. Após a análise das respostas dos alunos ao QP, a primeira atividade foi elaborada, partindo dos princípios do LC apresentados a seguir.

### **3.8.1.2 A elaboração das atividades de LC**

Para a elaboração das atividades que serviram como base para a realização desta pesquisa-ação, foram utilizados os conceitos debatidos no segundo capítulo deste trabalho, bem como o projeto político pedagógico da instituição, que prevê o trabalho com gêneros textuais como orientação para o trabalho com a língua inglesa em sala de aula. As atividades foram criadas com o intuito de ensinar inglês ao mesmo tempo em que se promove a reflexão crítica dos alunos, e para tal foi necessário escolher um tema que ao mesmo tempo facilitasse as discussões e fornecesse insumo linguístico para a criação de um infográfico – que era o gênero previsto para ser trabalhado durante o bimestre em que foi realizada a geração de dados.

Seguindo as premissas discutidas no capítulo anterior, na pesquisa aqui relatada, um gênero textual infográfico foi escolhido para ser produzido pelos alunos. Como afirma Abio (2014), os infográficos se configuram como uma construção multimodal com grande potencial informativo:

os infográficos ou infografias, junto com outras formas de visualização das informações, adquirem uma importância cada vez maior. Por um lado, porque estão cada vez mais disseminados e são aceitos ou naturalizados pelas pessoas devido à presença bastante comum nas redes sociais e em alguns meios de divulgação impressos e digitais de ampla circulação, mas também, porque são entendidos como boas alternativas de apresentação de informações complexas em pouco espaço, juntando a vantagem da linguagem verbal com a não-verbal para promover a compreensão e aquisição das informações (ABIO, 2014, p. 2).

Entende-se por infográfico um “gênero informativo visual” (VALERO SANCHO, 2003), que apresenta um conjunto de informações visuais. O autor acrescenta que, por se tratar de um gênero multimodal, acredita-se que sua análise e produção em língua estrangeira possam contribuir para a aprendizagem dos alunos no que se refere a forma, conteúdo e linguagem utilizada. Além disso, uma vez que esta pesquisa foi planejada levando em consideração o currículo da instituição em que foi realizada, o gênero infográfico se configurava como uma das opções para o trabalho no bimestre em que se deu a geração de dados.

Tendo como orientação as respostas obtidas através do QP, elaborou-se a atividade 1, dentro do tema ‘Preservação Ambiental’ e com duração de 4 aulas<sup>6</sup>. A escolha do tema foi feita a partir de sua popularidade e relevância na sociedade atual e das possibilidades de discussão oferecidas por ele. Segundo Kress & Van Leeuwen (1998), “todos os textos são multimodais. A língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de outros modos semióticos” (p. 186). Assim, a atividade contou com diferentes modos – texto escrito, imagens e vídeo – para que houvesse diversas possibilidades de aprendizado.

Kress (2003) destaca o poder da tecnologia, através da qual é possível apresentar a informação por meio de vários modos, sendo a escrita uma dessas possibilidades. Em virtude disso, houve a preocupação de se criar uma atividade multimodal que possibilitasse o contato com diferentes tipos de texto e assim promover maior interesse nos alunos, e conseqüentemente potencializar o aprendizado.

Uma vez que a maior parte dos alunos já possuía bastante contato com o idioma e um domínio razoável do inglês, a escolha do videoclipe e dos textos para a primeira atividade foi baseada principalmente no tema, e não no nível de conhecimento dos alunos. O objetivo foi fazer com que eventuais problemas linguísticos pudessem ser solucionados durante as discussões. O videoclipe escolhido para introduzir o tema da primeira aula da atividade foi o da música “Earth Song”, do cantor Michael Jackson, que trata não apenas da questão ambiental, mas também aborda a questão das guerras no mundo. Por conter cenas impactantes relacionadas ao meio ambiente, tais como desmatamento, queimadas, matança de animais, destruição do planeta, entre outros temas, considerou-se que o vídeo era apropriado tanto para chamar a atenção dos alunos para o tema que seria discutido como para promover uma reflexão acerca de seu papel na sociedade no que concerne à preservação do planeta.

Uma reportagem em inglês sobre o papel de cada um na preservação ambiental foi utilizada como base para a segunda aula, e as questões subsequentes tinham como objetivo

---

<sup>6</sup> A atividade completa se encontra nos apêndices 4 a 7 deste trabalho.

principal fazer com que os alunos vissem “além da situação para examiná-la de forma mais complexa” (McLaughlin; DeVogd, 2004, p. 23). Na aula seguinte, uma página de *website* ([www.50waystohelp.com](http://www.50waystohelp.com)) foi utilizada como insumo linguístico para que os alunos pudessem reconhecer o modo imperativo e aprender a utilizá-lo em inglês. Por fim, na quarta aula os alunos examinaram alguns infográficos no que se refere a conteúdo e *design*, e iniciaram a produção do gênero.

Como foi possível observar, cada parte da atividade possuía um objetivo específico, associado à aprendizagem de inglês e à promoção do letramento crítico. Com base nos diários reflexivos que detalhavam os acontecimentos observados em cada aula no que se refere ao andamento da atividade, foram detectadas falhas e dificuldades na associação da AC e do LC, as quais serão abordadas na análise de dados deste trabalho. O passo seguinte foi a elaboração de uma segunda atividade, cujo objetivo foi tentar suprir as falhas detectadas na primeira e promover as mudanças necessárias para que seu propósito crítico / linguístico / comunicativo fosse alcançado.

A segunda atividade foi estruturada da mesma maneira que a primeira, com exceção do tema, que foi alterado para ‘Justiça Social’, por abordar a questão da pobreza no mundo. Questões relacionadas a preconceito também foram trabalhadas. Essa escolha se deu em virtude da relação entre os temas das duas atividades, bem como das inúmeras oportunidades de discussão fomentadas pela questão social.

Novamente um videoclipe do cantor Michael Jackson foi utilizado para introduzir o tema, desta vez o clip da canção “They Don’t Care About Us”, e as perguntas subsequentes serviram como base para a discussão. Um trecho de biografia foi utilizado para discussão, e as perguntas que se seguiram tinham como objetivo levar os alunos a pensar além do texto e fomentar a reflexão, como sugere Luke (2003) ao afirmar que “para o crítico acontecer, é necessário que haja alguma dissociação real dos textos e discursos explanatórios disponíveis, uma desnaturalização e desconforto” (p. 7).

Uma imagem foi utilizada em seguida, e então os alunos foram convidados a dar sua opinião oralmente sobre os temas discutidos. Por fim, uma atividade de compreensão auditiva buscou retomar os temas discutidos e fomentar discussão sobre eles. Tentou-se elaborar uma atividade que fosse capaz de suprir as falhas encontradas na primeira. Os resultados dessa reformulação são apresentados em detalhe na análise de dados deste trabalho.

### **3.8.1.3 Os diários reflexivos**

A escrita dos diários reflexivos foi feita imediatamente após a realização de cada aula. Seu objetivo principal foi obter a descrição mais precisa possível dos acontecimentos observados, de forma que as entradas dos diários servissem como base para a análise de dados do trabalho. Uma vez que o objetivo desta pesquisa-ação foi analisar as práticas da professora-pesquisadora em busca de eventuais dificuldades e falhas, o principal instrumento de coleta de dados foram as entradas dos diários, que versavam sobre minhas percepções relativas à minha própria atuação pedagógica, as reações dos alunos, a organização da turma, os assuntos suscitados pelas atividades, a forma com que eram discutidos, o tempo de realização de cada atividade, etc. Todos os detalhes que foram observados durante a realização de cada atividade foram anotados, a fim de que se pudesse obter uma visão profunda acerca da condução das aulas e de seus resultados.

Durante as aulas todos os aspectos que me chamavam a atenção eram anotados, com o intuito de não perder nenhum detalhe. Ao término de cada aula essas anotações eram agrupadas, em forma de narrativa, em arquivos separados. Cada arquivo constituiu o registro de uma aula, e a análise do conteúdo desses diários reflexivos e sua relação com os acontecimentos observados se encontram na análise de dados deste trabalho.<sup>7</sup>

### **3.8.2.4 Os Questionários Finais: impressões dos alunos sobre as atividades**

Os questionários finais (QF1 e QF2) tiveram como objetivo obter as percepções dos alunos sobre as atividades propostas, para que se tivesse outras visões, além daquelas da professora-pesquisadora, acerca dos resultados. Foram feitas 5 perguntas após a realização de cada atividade, para verificar sua eficácia no que concerne o aprendizado do idioma e as discussões realizadas. Conforme mencionado anteriormente, é importante contar com mais de uma perspectiva para se obter uma precisão maior no relato de um fenômeno (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991), e os questionários respondidos pelos alunos acrescentam outra visão à análise dos dados.

---

<sup>7</sup> Os diários reflexivos completos encontram-se nos apêndices 9 a 11 e 15 a 17 deste trabalho.

### **3.9 Procedimentos de Análise de Dados**

Os dados obtidos foram analisados por meio dos questionários QP e QF1 e QF2, além das entradas dos diários reflexivos da professora-pesquisadora, conforme será explicitado no próximo capítulo. O objetivo da análise foi detalhar os acontecimentos observados em cada aula, as reações da docente e dos alunos, bem como sua relação com o letramento crítico e com a abordagem comunicativa.

### **3.10 Conclusão**

Neste capítulo foram discutidos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Primeiramente foram debatidas questões relacionadas à pesquisa qualitativa, abordagem adotada neste trabalho. Depois, foram discutidos os métodos relacionados ao tipo de pesquisa realizada: pesquisa em sala de aula, estudo de caso, pesquisa-ação e estudo com diários. Também foram apresentados o contexto de realização da pesquisa e os participantes. Finalmente, foram detalhados os procedimentos de geração de dados. O próximo capítulo discute os resultados obtidos neste trabalho.

## **CAPÍTULO 4**

### **Análise dos Dados e Discussão dos Resultados**

Este capítulo apresenta a análise dos dados realizada nesta pesquisa a partir de cada instrumento de coleta de dados utilizado: o Questionário Preliminar (QP) e os Questionários Finais (QF1 e QF2) para os alunos, os diários reflexivos da professora-pesquisadora, bem como seus planos de aula, o projeto político-pedagógico da instituição e as atividades escritas realizadas pelos alunos. Além disso, os resultados obtidos a partir da análise realizada são aqui apresentados e discutidos detalhadamente, tanto do ponto de vista da professora pesquisadora quanto do ponto de vista dos alunos participantes. Por fim, as conclusões advindas da análise dos dados também são apresentadas e debatidas.

O primeiro passo para a obtenção dos resultados da pesquisa foi a análise do questionário inicial, que contou com sete questões abertas e três fechadas e tinha o objetivo de obter um perfil detalhado da turma no que se refere a questões como contato com a língua inglesa, motivação para aprender, trabalho realizado em sala de aula e potencial educativo da disciplina, conforme apresentado no capítulo anterior. Através dos resultados obtidos nessa etapa, já apresentados na seção sobre o perfil dos alunos do capítulo 3, passei então à elaboração da Atividade 1, cujo objetivo era associar ensino de inglês e letramento crítico por meio da abordagem comunicativa, como já debatido no referencial teórico deste trabalho.

Através da análise dos diários reflexivos, que foram elaborados após cada aula e detalhavam os acontecimentos observados, busco compreender de que maneira minha atuação pedagógica contribuiu ou não para a aprendizagem dos alunos, por meio da forma com que eles reagem ao que era realizado durante as atividades. Minhas próprias reações aos acontecimentos também são fator crucial para a análise, uma vez que foram contrastadas com as reações dos alunos para que se pudesse analisar de que modo o trabalho em sala de aula exerceu influência sobre mim e sobre os alunos participantes. Os sucessos e insucessos de cada parte das atividades são relatados em detalhe neste capítulo, e através deles parece possível visualizar as lacunas entre a AC e o trabalho com o LC realizado em sala de aula. Por fim, as ações implantadas com



o objetivo de preencher tais lacunas e o resultado obtido por meio delas são o ponto crucial desta pesquisa, cujo objetivo foi incrementar minha prática pedagógica no que concerne ao trabalho com o letramento crítico e o ensino de inglês, em meu contexto de atuação.

A análise dos questionários finais funcionou como ponto de comparação entre minhas próprias observações acerca das atividades utilizadas e as percepções dos alunos, para tentar ilustrar a eficiência ou não da atividade no cumprimento do objetivo proposto: educar criticamente através das aulas de inglês.

A discussão dos resultados obtidos através desta análise foi dividida em três seções, a saber:

1. O inglês na visão dos alunos, dentro e fora do ambiente escolar;
2. As atividades propostas: percepções
3. O potencial das atividades para a formação de cidadãos críticos

A primeira seção, intitulada *O inglês na visão dos alunos, dentro e fora do ambiente escolar*, apresenta uma discussão acerca das visões que os alunos trazem para a sala de aula com relação à necessidade de aprender inglês, o que parece exercer influência sobre suas motivações e interesse pelas aulas.

Na segunda seção, *As atividades propostas: percepções*, as visões detalhadas da professora-pesquisadora e dos alunos são apresentadas, de forma a permitir observar os acontecimentos e suas implicações tanto na prática pedagógica da professora participante quanto na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. O conteúdo de cada atividade, a maneira como cada parte foi executada e os resultados desse trabalho foram de grande relevância para a análise dos resultados desta pesquisa, uma vez que a condução das atividades e seu impacto nos alunos tiveram como objetivo evidenciar os problemas encontrados entre teoria e prática, ou seja, entre o que foi idealizado e o que realmente aconteceu durante as aulas.

A terceira seção, denominada *O potencial das atividades para a formação de cidadãos críticos*, discute o potencial educacional das atividades aplicadas no que se refere à promoção do LC, por meio da visão da professora-pesquisadora sobre os acontecimentos observados e através das respostas dos alunos aos QF1 e QF2. Neste momento serão discutidos os resultados principais desta pesquisa-ação, ou seja, as dificuldades enfrentadas pela professora-pesquisadora no cumprimento dos objetivos da atividade e os pontos positivos encontrados durante o trabalho.

#### 4.1 O inglês na visão dos alunos, dentro e fora do ambiente escolar

Com o objetivo de traçar um perfil dos alunos no que se refere às suas visões acerca do estudo de inglês, motivações, dificuldades e preferências, foi elaborado o Questionário Preliminar, composto por dez questões. Quatorze alunos responderam ao QP e, com base nas respostas obtidas nele, elaborou-se a primeira atividade de LC que foi aplicada na turma participante desta pesquisa.

A primeira pergunta do QP tinha o objetivo de investigar há quanto tempo os alunos estudavam inglês, tanto na escola quanto fora dela. Observou-se que a grande maioria dos respondentes estuda o idioma há alguns anos, e esse número varia entre um e dez anos.

Observa-se que dos quatorze respondentes, um afirma estudar inglês há um ano, dois afirmam estudar há três anos, um há cinco anos e meio, seis há seis anos, dois há sete anos, um há nove anos e um há dez anos.

Quadro 1: Perfil dos Alunos Quanto ao Tempo de Estudo da Língua Inglesa

TEMPO DE ESTUDO DE INGLÊS	NÚMERO DE ALUNOS
1 ano	1 aluno
3 anos	2 alunos
5 anos e meio	1 aluno
6 anos	6 alunos
7 anos	2 alunos
9 anos	1 aluno
10 anos	1 aluno
<b>Total:</b>	14 alunos

A obtenção desses dados serviu para comparar o nível de conhecimento da turma no que se refere à língua inglesa com o tempo de contato com o idioma.

O foco da segunda pergunta do questionário era o tipo de contato dos alunos com o inglês, e as opções oferecidas eram: aulas na escola, curso livre, internet, músicas, vídeos, filmes, vídeo games e outros jogos, livros, aplicativos e 'outro'. Dos quatorze participantes, treze afirmaram ter contato com a língua através de suas aulas na escola, oito por meio de cursos livres, nove pela internet, quatorze através de músicas, nove por vídeos, onze por meio de filmes, dez através de vídeo games e outros jogos, quatro por livros, dez por aplicativos e outros

dois escolheram a opção ‘outro’ e acrescentaram seriados e conversas com estrangeiros. Os resultados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2: Perfil dos Alunos Quanto ao Tipo de Contato com o Inglês

<b>TIPO DE CONTATO COM O INGLÊS</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>
Aulas na Escola	13 alunos
Curso Livre	8 alunos
Internet	9 alunos
Músicas	14 alunos
Vídeos	9 alunos
Filmes	11 alunos
Vídeo games e outros jogos	10 alunos
Livros	4 alunos
Aplicativos	10 alunos
Outros	2 alunos

Os dois alunos que escolheram a opção ‘outros’ acrescentaram as opções ‘seriados’ e ‘conversas com estrangeiros’. No que se refere à motivação para estudar inglês, nove dos quatorze alunos mencionam o mercado de trabalho como o principal motivo. As OCEM (BRASIL, 2006) fazem referência a essa popularidade do mercado de trabalho, alertando que “a proposta de ensino de Línguas Estrangeiras para o nível médio não deve restringir-se ao mercado, lembrando seu caráter educativo, de formação de alunos (indivíduos, cidadãos)” (p. 119). O documento acrescenta que “ao mesmo tempo, ela não deve negligenciar o mercado de trabalho, e que muitos dos alunos que concluem esse nível de escolaridade saem em busca de trabalho” (p. 119). Assim, observa-se que a maioria dos alunos está interessada no idioma como um complemento curricular, dadas suas percepções acerca da importância do inglês para suas carreiras futuras. Outros aspectos motivadores mencionados pelos alunos foram o interesse pessoal, a possibilidade de ver filmes e ouvir músicas sem legenda, a comunicação, a escola e a possibilidade de viajar para outros países. Tais aspectos mencionados pelos alunos nos questionários vão ao encontro do que as OCEM chamam de formação individual, um ponto importante de trabalho.

No que se refere à opinião dos alunos sobre a relação entre o conteúdo das aulas de inglês e sua vida fora da escola, quarta pergunta do questionário, todos responderam que os

conteúdos têm relação direta com suas vidas extraescolares, pois o inglês está presente em seu cotidiano, sobretudo na internet. Nesse sentido, Xavier (2005) afirma que

o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias. (XAVIER, 2005, p.135).

No que se refere ao trabalho com gêneros textuais, foco da pergunta seguinte, a aceitação dos alunos foi dividida, uma vez que a metade deles classificou esse trabalho como ‘ruim’, ‘chato’ ou ‘estagnado’, sugerindo que por meio dele não se aprende o idioma de forma eficiente. Os demais alunos consideraram o trabalho interessante e proveitoso, mas sugeriram que fossem abordados mais temas da vida cotidiana, gramática, e que as aulas fossem mais dinâmicas. Percebe-se aqui certa dificuldade dos alunos em lidar com a produção de gêneros textuais em sala de aula, o que também foi constatado por outras perguntas do QP.

A pergunta seguinte tratou da contribuição das aulas de inglês para a formação profissional, pessoal e acadêmica dos alunos. Mais uma vez, onze dos respondentes associaram o inglês ao mercado de trabalho. A comunicação apareceu nas respostas de seis alunos, e temas como conhecimento, entretenimento, viagens, inglês acadêmico e cultura também foram mencionados. Observa-se novamente a inclinação dos alunos para visualizar o inglês como diferencial para conseguir um bom emprego.

Quando indagados se as aulas de inglês podem ensinar mais do que só a língua, doze dos quatorze respondentes afirmaram que sim, e justificaram dizendo que na sala de aula são tratadas questões sociais, ambientais e culturais. Tais afirmações se relacionam às sugestões das OCEM (BRASIL, 2006), de que o trabalho com a língua deve ser contextualizado e levar em consideração as questões socioculturais e as relações de poder.

Quanto à oitava pergunta, todos os alunos responderam que gostariam de ter mais contato com o inglês. Alguns deles afirmaram ser uma língua importante, outros afirmaram que gostam do idioma, alguns fizeram referência à necessidade de comunicação e ao mercado de trabalho, e outros mencionaram viagens e necessidade de melhorar a aprendizagem.

As duas perguntas finais estavam associadas às aulas de inglês na escola, com o objetivo de verificar que tipo de atividade agradava ou não aos alunos. Primeiramente foram oferecidas opções de atividades, para que eles pudessem assinalar aquelas de que mais gostavam. Nenhum aluno afirmou gostar de avaliações ou do uso do livro didático e todos os alunos afirmaram

gostar de músicas e vídeos. Quanto às demais opções, as respostas dos alunos foram resumidas na tabela abaixo:

Quadro 3: Perfil dos Alunos Quanto às Atividades que Mais os Agradam

<b>TIPO DE ATIVIDADE</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>
<i>Reading</i> (Leitura) / Tradução	2 alunos
<i>Writing</i> (Escrita) / Produção de Gêneros Textuais	4 alunos
<i>Speaking</i> (Fala) / Apresentações	9 alunos
<i>Listening</i> (Escuta)	12 alunos
Atividades Culturais	13 alunos
Atividades Interativas	11 alunos

Com base nas respostas obtidas, é possível observar que os alunos têm resistência ao uso do livro didático e às avaliações, e preferem atividades interativas, especialmente aquelas que envolvem recursos de áudio e vídeo.

Por fim, os alunos foram indagados sobre quais atividades eles gostariam de realizar com mais frequência e quais eles consideravam que deveriam ser retiradas das aulas de inglês na escola. As atividades mais populares, de acordo com as respostas obtidas, foram as atividades interativas (dez respostas), culturais (nove respostas) e as que envolvem música e vídeo (oito respostas). No que se refere às atividades que deveriam ser retiradas, na opinião dos respondentes, o livro didático foi mencionado dez vezes, as atividades escritas foram citadas oito vezes, seguidas das avaliações e atividades de tradução, que apareceram quatro vezes. É possível observar aqui que os alunos parecem não atribuir importância ao livro didático, e preferem as atividades interativas que envolvam o estudo de aspectos culturais e músicas e vídeos.

Como vemos, o questionário foi útil em obter dados relevantes para a confecção da Atividade 1, tais como experiências, motivações e expectativas dos alunos com relação ao trabalho com o inglês na escola. Nunan (1989) afirma que “os professores precisam aceitar que os alunos têm o direito de ter suas visões incorporadas na seleção de conteúdo e experiências de aprendizagem, e precisam oferecer aos alunos as oportunidades adequadas para que façam escolhas” (p. 94). Por isso, as atividades apresentadas a seguir foram elaboradas com base nas experiências e expectativas dos alunos.

## 4.2 As atividades propostas: percepções

Após a análise do QP, a primeira atividade foi elaborada, com base nas respostas dos alunos e nos princípios de LC mencionados no capítulo sobre o referencial teórico deste trabalho. Em seguida, para que a pesquisa-ação fosse realizada, foram analisados os resultados da primeira atividade, com base nos diários reflexivos confeccionados pela professora-pesquisadora e nos questionários respondidos pelos alunos (QF1), e uma nova atividade foi elaborada com o objetivo de solucionar os problemas encontrados na primeira. As seções a seguir apresentam a contextualização de cada atividade e os acontecimentos observados durante sua aplicação em sala de aula.

### 4.2.1 Atividade 1: contextualização e objetivos

De acordo com Nunan (1989), as atividades devem ter um objetivo para os aprendizes e para os professores, bem como *inputs* verbais e não verbais (p. 10). No caso da Atividade 1, o objetivo foi discutir o tema geral ‘Proteção Ambiental’ e outros temas associados a ele, tais como mudanças climáticas e o papel de cada um na preservação do planeta, entre outros. O quadro 4 a seguir contextualiza a atividade, apresentando cada parte dela e seus objetivos.

Quadro 4: Contextualização da Atividade 1

PARTE EXERCÍCIO DA ATIVIDADE	OBJETIVO
1. Look at the following images and brainstorm words and phrases related to them.	<b>Warm-up:</b> introduzir o tema e promover reflexão acerca de problemas relacionados ao meio ambiente enfrentados pela sociedade atualmente.
2. Now watch the videoclip for the song “Earth Song”, by Michael Jackson, and answer the following questions. a. What is the main message conveyed by the video? b. How do the different scenarios relate to the main theme of the song? c. What does the repetition of the expression “what about...” suggest?	<b>Videoclipe:</b> Dar continuidade ao debate sobre o tema da atividade. <b>Perguntas:</b> promover reflexão crítica sobre o vídeo e sobre os temas abordados, fazendo com que os alunos reflitam sobre a situação do planeta na época em que o videoclipe foi lançado e atualmente.

<p>d. Does the video seem pessimistic or optimistic about the situation of the world? Why?</p> <p>e. How about the environment? What does the video suggest about it?</p> <p>f. What does the video suggest when things start changing? In your opinion, is it possible?</p> <p>g. <b>What about you?</b> Are you optimistic or pessimistic in relation to the world we live in in terms of environment protection? Do you think the situation tends to improve or get worse? Why?</p>	
<p>3. Now read the following news report. In which ways is it related to the words and expressions you have brainstormed and also to the video you have just watched?</p> <p>Título: Climate myths: We can't do anything about climate change</p> <p>Perguntas:</p> <p>a. What is the target audience of the text? Do you consider yourself a part of it? Why / Why not?</p> <p>b. What is the main idea of the text in terms of environmental responsibility?</p> <p>c. Do you agree that protecting the environment is a political issue? Why / Why not?</p> <p>d. Does your country take any actions to help protecting the environment? If so, do they work? If it doesn't, do you think it has an impact on the current situation?</p> <p>e. Are you concerned about environmental protection? What can we do to help save the planet?</p> <p>f. In your opinion, what is the role of the government and what is the role of each citizen when it comes to protecting the environment?</p>	<p><b>Reportagem:</b> apresentar fatos e estatísticas sobre o tema 'mudanças climáticas', sugerindo que a preservação ambiental seja uma questão política.</p> <p><b>Perguntas:</b> promover reflexão sobre o posicionamento do autor com relação às mudanças climáticas e às possibilidades de amenizar seus impactos;</p> <p>comparar as opiniões dos alunos com as considerações apresentadas no texto.</p>

<p>4. The website <a href="http://www.50waystohelp.com/">http://www.50waystohelp.com/</a> has made a list with 50 ways to help the planet. Take a quick look at them and answer the questions:</p> <p>a. What is the verb structure used in all the tips given?</p> <p>b. How do we form this structure and in which situations do we use it?</p>	<p><b>Website:</b> manter o tema da atividade, dando continuidade à reflexão sobre a preservação do meio ambiente.</p> <p><b>Gramática:</b> reconhecer a estrutura gramatical ‘Imperative Form’ e refletir sobre sua forma e uso.</p>
<p>5. Label the following pictures of tips to save the planet with the imperative sentences from the box. Which one(s) do you consider the most effective? Why?</p> <p>Install a shower water recycler.</p> <p>Help identify water polluters.</p> <p>Use a solar powered outdoor light.</p> <p>Compost.</p> <p>Use fewer chemicals.</p> <p>Use less electricity.</p> <p>Dispose of toxic waste the right way.</p> <p>Plant trees, don't cut them.</p> <p>Produce less waste.</p> <p>Conserve water at home.</p> <p>Use the sun to heat your hot water.</p> <p>Respect animals.</p>	<p><b>Reflexão:</b> apresentar dicas para salvar o planeta por meio de ações simples.</p> <p><b>Vocabulário:</b> associar as frases às respectivas imagens.</p> <p><b>Gramática:</b> aumentar a consciência dos alunos sobre o uso dos imperativos em inglês.</p>
<p>6. Now associate the previous labelled images to their descriptions below. Then, add another tip with the same format.</p>	<p><b>Reflexão:</b> ler a explicação de cada dica do exercício anterior e refletir sobre sua eficácia.</p> <p><b>Produção Textual:</b> praticar a produção de textos por meio da criação de uma dica semelhante àquelas apresentadas.</p>
<p>7. Do you take any of these actions? Do you think they can change the current situation and help protect the</p>	<p><b>Reflexão:</b> refletir sobre as dicas do exercício anterior e avaliar suas próprias ações para a proteção do meio ambiente, além de sugerir outras medidas para proteger o planeta.</p>



planet for future generations? What else can be done?	
8. The following infographics give tips on environmental protection. Take a look at them and answer the questions. a. What do they have in common in terms of design? b. What kind of information do they bring?	<b>Identificação de Gênero Textual:</b> refletir sobre a função, forma e características do gênero textual ‘infográfico’.
9. Based on everything you have read so far related to environmental protection, make an infographic to instruct the school community about the need of protecting the environment.	<b>Produção de Gênero Textual:</b> produzir um infográfico dentro do tema ‘proteção ambiental’, com base nas informações, no vocabulário e nos infográficos estudados nos exercícios anteriores.

Para a elaboração da primeira atividade, foram levados em consideração, como já dito, dados sobre a preferência dos alunos com relação às aulas de inglês. No que se refere ao papel do aprendiz, Nunan (1989) afirma que, para evitar a disparidade entre o que os professores planejam e o que realmente acontece na sala de aula, é importante envolver os alunos na elaboração das tarefas. Na elaboração das atividades desta pesquisa, como vimos, isso foi feito através da análise dos questionários. Um fato importante foi a preferência dos alunos por atividades interativas, capazes de promover discussões e troca de opiniões sobre temas atuais. A escolha do tema ‘Proteção Ambiental’ foi feita em virtude disso, uma vez que se trata de um assunto muito discutido na mídia, na escola e em diversos setores da sociedade, e que permite reflexão crítica. A respeito disso, Platero (2002) afirma que “a escolha de um tema interessante aumenta a motivação e a participação” (p. 3), o que pôde ser confirmado pelas respostas dos alunos ao QP.

Nunan (1989) afirma que “a língua é mais que simplesmente um sistema de regras. A língua agora é geralmente vista como uma fonte dinâmica para a criação de significado” (p. 12). Nas palavras do autor, é preciso “distinguir entre saber várias regras gramaticais e saber usar as regras de forma eficaz e apropriada na comunicação” (p. 12). Com base nessas afirmações, buscou-se elaborar atividades que levassem os alunos a criar significados, refletir sobre os temas propostos e sobre a própria língua, discutir ideias e produzir um gênero textual, que é o objetivo proposto pelo currículo da instituição.

A seguir são apresentadas as percepções da professora-pesquisadora sobre a aplicação das atividades, através da análise dos diários reflexivos que tratam dos acontecimentos, problemas e pontos positivos observados durante as aulas.

#### **4.2.2 Atividade 1: as aulas sob a ótica da professora-pesquisadora**

No momento da elaboração da atividade, tentei utilizar exercícios que contemplassem os pontos apontados pelos alunos no QP, tais como a presença de vídeos e atividades interativas. A primeira atividade, sobre “Proteção Ambiental”, foi dividida em quatro aulas geminadas de uma hora e quarenta minutos cada, totalizando seis horas e quarenta minutos de trabalho com o tema. Assim, o trabalho foi realizado de forma sequencial e pode ser observado durante um período maior. Seguindo o currículo da instituição, que prevê a produção de um gênero textual a cada bimestre, a aula final teve como objetivo a produção de um infográfico com base no conteúdo das aulas anteriores. A produção do gênero não foi contemplada nos diários reflexivos, uma vez que não se tratava do tema de interesse deste trabalho.

Escolhi realizar a atividade na turma em questão por ser uma turma formada por alunos com bom conhecimento de inglês. Mesmo aqueles que apresentavam mais dificuldades conseguiam acompanhar atividades escritas. Além disso, como eu já era professora da turma há um semestre, pude perceber que os alunos se envolviam com facilidade em debates sobre qualquer tema, e que pareciam gostar de aulas em que pudessem se expressar. As aulas aconteceram em um dos laboratórios de inglês, que são salas menores que as salas de aula normalmente usadas por outras disciplinas, e são voltadas para uma maior interação entre os alunos e o professor. Durante as aulas, todos os alunos sentavam-se em volta da mesa da professora, formando um semicírculo.

##### **4.2.2.1 Aula 1: Introdução do tema, exibição de um videoclipe e discussão**

Conforme explicitado no início deste capítulo, para a análise dos acontecimentos ocorridos na sala de aula, durante a aplicação das atividades, foram usados os diários reflexivos da professora-pesquisadora. A análise dos diários reflexivos foi feita em busca de trechos que retratassem os principais desafios, problemas e/ou pontos positivos relatados pela pesquisadora.

Na primeira aula, que ocorreu no dia 05/08/2015, o que chamou a atenção foi o interesse dos alunos pelo tema e as discussões que surgiram a partir dele. As anotações do diário reflexivo detalham passo a passo os acontecimentos observados na aula. Os excertos apresentados a seguir representam os trechos mais relevantes do relato da primeira aula:<sup>8</sup>

*Na aula 1 havia 17 alunos presentes (1 faltou), então os agrupei 7 em duplas e um trio. A organização natural dos alunos é: quem tem mais facilidade faz dupla com quem tem mais dificuldade.*

*Os alunos se mostraram interessados na atividade logo no início, uma vez que as imagens eram coloridas, em boa resolução, e que a lousa digital estava na sala. Acredito que o layout da atividade já chamou a atenção deles logo no início, e eles sabiam que haveria um vídeo, o que também me pareceu um fator motivador.*

*Perguntei qual tema eles achavam que seria o tema da aula, e a maioria respondeu que seria algo relacionado a ENVIRONMENT.*

*Prosseguimos para a próxima página, e assistimos ao clipe. Após assistirmos, como não havia legenda e muitos alunos relataram vontade de entender a letra da música, mostrei a letra (em inglês) e tiramos dúvidas de vocabulário.*

*Após o vídeo, passamos para as perguntas. Para economizar tempo, fui discutindo uma a uma com os alunos. Apesar de eu estar falando inglês, os alunos me respondiam em português, e mesmo pedindo pra eles falarem 'in English, guys!' a discussão prosseguiu em português. Um dos alunos me disse: "Ah, teacher, em português eu consigo falar tudo o que eu quero! In English não...". Nesse momento, todo mundo queria falar alguma coisa. Os alunos levantavam a mão para tomar a palavra, e a discussão foi bastante calorosa. Mas... em português. Por mais que eu perguntasse em inglês e os alunos compreendessem, eles insistiam em me responder em português.*

*Numa tentativa de fazê-los usar o inglês, pedi que eles anotassem as respostas nos espaços apropriados. Eles levaram cerca de 15 minutos para fazer isso, alguns utilizaram dicionários online e outros me perguntaram vocabulário que precisavam.*

*Então, pedi que eles lessem as respostas. Foi um momento em que eles puderam formular respostas em inglês, discutir termos em dupla e então ler o que haviam escrito. Senti que após escreverem eles estavam menos "soltos", pelo fato de estarem falando em inglês, mas estavam usando a língua, o que era meu objetivo.*

*Alguns alunos tiveram opiniões divergentes, e isso gerou uma discussão calorosa entre eles - na maior parte, em português. Apenas os alunos mais fluentes e seguros para falar inglês o fizeram. Os demais expuseram suas opiniões em português, embora compreendessem minhas intervenções feitas em inglês.*

---

<sup>8</sup> O diário reflexivo completo, referente a essa aula, encontra-se no Apêndice 9 deste trabalho.

*Ao final da aula, os alunos pediram para ver o vídeo novamente. Eu falei inglês durante toda a aula, e a maior parte dos alunos me respondia em português.*

*Me senti feliz pelo nível de discussão que foi gerado pela atividade, mas um pouco frustrada pelo fato de a maior parte da interação ter acontecido em português.*

Através das entradas do diário reflexivo referentes à primeira aula da Atividade 1 é possível observar que o interesse dos alunos tanto pelo tema abordado quanto pela atividade em si foi um fator motivador tanto para eles quanto para mim, e isso parece ter auxiliado na fluidez da aula. Uma vez que eles se organizam naturalmente formando duplas e trios heterogêneos, em cada grupo havia um aluno mais proficiente, que participava mais ativamente das discussões. No entanto, mesmo os alunos que não possuem muito conhecimento em inglês se mostraram interessados, fazendo perguntas tanto para seus colegas quanto para mim, para auxiliá-los na compreensão da música.

Observei que os alunos se ajudavam especialmente nos momentos em que eu guiava as discussões por meio de perguntas e comentários, pois muitos não entendiam completamente minha fala mas queriam participar da discussão. Durante toda a aula, tentei adequar minha fala ao nível de conhecimento linguístico dos alunos, para que eu não precisasse utilizar o português, pois de acordo com Platero (2002), “facilitar o nível da linguagem utilizada também dá mais segurança aos alunos” (p. 3).

Após a exibição do vídeo e a compreensão da letra da música, a discussão foi bastante produtiva, com a participação ativa de todos os alunos. No entanto, apenas duas alunas expuseram suas opiniões em inglês, ao passo que o restante da turma falou em português o tempo todo. Uma vez que todas as minhas reações à participação deles eram em inglês, alguns alunos me pareceram incomodados com a mistura dos dois idiomas. Eles pareciam querer que eu interagisse com a turma em português, para que a compreensão fosse mais fácil. No entanto, como minha intenção era fazer com que eles interagissem em inglês, mantive a fala na LE com o objetivo de incentivá-los.

Nos momentos em que tinham as respostas escritas, os alunos utilizaram o inglês para fazer a leitura, o que tornou a aula menos interativa e mais ‘mecânica’, uma vez que não havia interações espontâneas. Apesar de estarem utilizando a língua alvo nesse momento, a aula me pareceu menos interessante, pois os alunos que tinham menos fluência ficaram desinteressados, o que gerou um impacto negativo.

Ao final da aula, como pode ser observado pelo relato feito no diário reflexivo, me senti satisfeita com relação ao desempenho da turma na atividade com relação às interações e ao

conteúdo das discussões. No entanto, o fato de que a maior parte da turma usou o português me frustrou, pois, mesmo com minhas tentativas de estimulá-los falando inglês o tempo todo, não obtive o resultado desejado, que era fazer com que as reflexões suscitadas pela atividade fossem realizadas em inglês. Os alunos pareciam não querer se esforçar para expressar seu posicionamento em inglês, e isso foi um fator negativo a meu ver, uma vez que o nível de conhecimento geral da turma sinaliza para sua capacidade de falar inglês durante uma atividade como essa.

Depreende-se, a partir das entradas do diário reflexivo referentes à Aula 1, que o uso da língua materna nas interações foi um fator negativo na visão da professora-pesquisadora, uma vez que ela “distrai a atenção do aluno dos meios pelos quais a língua estrangeira expressa significados” (WIDDOWSON, 1991, p. 36). No que se refere à atividade, observou-se o envolvimento dos alunos com as discussões propostas, por estarem relacionadas a um tema muito discutido na atualidade, a proteção ambiental.

Conclui-se, portanto, que, na realização da primeira parte da Atividade 1, o aspecto crítico parece ter sido bem desenvolvido, uma vez que os alunos refletiram e debateram as questões levantadas pela atividade. No entanto, a não utilização do inglês como língua base para as discussões por parte dos alunos se mostrou um ponto negativo, que me causou desmotivação. No momento em que tentei fazer com que eles falassem inglês, a aula perdeu a fluidez e se tornou apenas um exercício mecânico de leitura, o que gerou desinteresse nos alunos, especialmente naqueles que não são fluentes no idioma.

#### **4.2.2.2 Aula 2: Leitura e discussão de um texto**

Na segunda aula, ocorrida no dia 12/08/2015, os alunos se mostraram bastante familiarizados com o tema, em virtude das atividades e discussões da aula anterior, o que facilitou o *warm-up* (aquecimento) para a leitura do texto que serviu como base para a aula. Numa tentativa de aumentar o vocabulário dos alunos e encorajá-los a interagir em inglês, pedi a eles que lessem o texto em silêncio e respondessem às perguntas subsequentes. Essa mudança na maneira de conduzir a atividade teve como objetivo aumentar o uso da língua inglesa durante a aula. Nas entradas do diário reflexivo correspondente à Aula 2 é possível observar os resultados dessa escolha,<sup>9</sup> como vemos nos excertos abaixo:

---

<sup>9</sup> O diário reflexivo completo, referente a essa aula, encontra-se no Apêndice 10 deste trabalho.

*Minha esperança era que, com a leitura do texto e com as respostas às perguntas, os alunos conseguissem interagir entre si usando o inglês e no momento da interação de todos eles conseguissem responder e discutir em inglês.*

*Durante a formulação das respostas, ajudei as duplas na construção de frases e com expressões que eles não conheciam. Notei que o texto foi uma grande fonte de vocabulário para eles, pois nas respostas eles utilizaram muito do que foi lido.*

*Pedi que um voluntário lesse o texto para a turma. A aluna que se voluntariou é certamente a mais fluente da turma, que consegue compreender e se expressar com muita facilidade. Observei que os demais alunos se mostraram muito atentos à leitura dela, como se quisessem aprender a pronunciar. Muitos deles leram junto, em voz baixa, tentando acompanhar. Alguns alunos fizeram perguntas relacionadas a pronúncia.*

*Partimos então para as perguntas, e os alunos mais uma vez mostraram grande engajamento com a questão ambiental.*

*Na hora de dar as respostas, os alunos que possuem menos fluência no idioma começaram a ler suas respostas escritas, mas no momento em que queriam acrescentar algo eles começaram a falar português. Os alunos mais fluentes inicialmente responderam e comentaram as respostas dos colegas em inglês, mas foram "influenciados" por aqueles que estavam falando português, e começaram a misturar as duas línguas.*

*Minha reação imediata foi continuar perguntando e fazendo comentários em inglês, e isso fez com que os mais fluentes voltassem a falar inglês. Por essa razão fiquei menos frustrada, pois consegui que pelo menos a metade da sala interagisse apenas em inglês.*

*Por se tratar de uma atividade de leitura, que não costuma ser motivadora para os alunos, achei que a aula fluiu muito bem, apesar do uso do português em alguns momentos. Mais uma vez os alunos mostraram muito conhecimento e visão ampla sobre o tema, discutindo questões econômicas, políticas, sociais, etc.*

*A aula foi bastante positiva a meu ver, e fiquei satisfeita com o ganho de vocabulário e com a discussão (alguns alunos chegaram a usar palavras que aprenderam no texto na hora de discutir as perguntas).*

Por meio das anotações feitas no diário reflexivo, como vemos nos excertos acima, é possível perceber que meu objetivo inicial era fazer com que os alunos aumentassem o uso do inglês no momento da interação, o que havia sido um problema observado na aula anterior, em que as discussões foram todas em português. O texto utilizado serviu como insumo de vocabulário, e me chamaram a atenção as tentativas dos alunos de construir frases e utilizar as palavras que haviam aprendido. No momento da leitura, a aluna mais fluente da sala serviu como modelo para os alunos com menos conhecimento de inglês, que acompanharam atentamente e se mostraram interessados em questões de pronúncia.

No que se refere ao vocabulário, pedi que os alunos sublinhassem as palavras desconhecidas, para que pudéssemos voltar a elas após a leitura. Feito isso, perguntei sobre as dúvidas e para todas as palavras eu dava o correspondente em português. Ao final da compreensão do texto, observei que minha atitude estava incentivando os alunos a associarem toda a informação em inglês à língua portuguesa, o que me causou um desconforto imediato.

Na discussão das perguntas, uma vez que os alunos já haviam escrito suas respostas, o uso do inglês ficou mais evidente, ainda que fosse por meio da leitura. Os alunos mais fluentes, que não necessitavam ler, começaram a discutir as questões e expor seus pontos de vista, motivando os demais alunos a falar. No entanto, aqueles menos fluentes utilizaram o português para dar opiniões e comentar a fala dos colegas, o que acabou influenciando quem estava interagindo em inglês. Para tentar diminuir essa mistura de idiomas, continuei falando inglês e isso fez com que os alunos que conseguiam falar inglês voltassem a fazê-lo. Assim, consegui aumentar o número de participantes interagindo na língua-alvo, o que parece representar um progresso em comparação com a aula anterior.

O aspecto crítico da atividade mais uma vez parece ter sido contemplado, uma vez que os alunos se mostraram engajados no tema e demonstraram conhecimentos relacionados à economia, política e questões sociais, e refletiram sobre as questões propostas, gerando uma discussão que os levou a questionar o texto. De acordo com as OCEM,

os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder. Daí ser a leitura uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social” (p. 116).

A atividade em questão parece ter cumprido seu propósito de levar os alunos a reflexões que possam gerar transformação social, como pôde ser observado nos relatos referentes à aula.

Por fim, as entradas do diário reflexivo demonstram que meu sentimento com relação a aula foi de satisfação, uma vez que foi possível amenizar o problema do uso exacerbado do português identificado na aula anterior. Meu objetivo não era eliminar o uso de língua materna, pois ele pode funcionar como ponto de referência para aprendizes de outro idioma (RICHARDS, 2012). No entanto, para que o aluno avance na aprendizagem de inglês, é necessário que ele seja capaz de “tomar iniciativas, exercitar sua intuição e criatividade e sentir-se mais confiante para engajar-se em atividades comunicativas em sala de aula, possibilitando-lhe, ainda, apropriar-se de seu processo de aprendizagem” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141), o que se dá por meio do uso da LE. Essa era meu objetivo.

### 4.2.2.3 Aula 3: Associando o estudo de gramática ao LC

Na terceira aula, que aconteceu no dia 19/08/2015, o objetivo era ensinar gramática – mais precisamente o modo imperativo dos verbos em inglês – e promover o letramento crítico por meio de discussões. Segundo Mattos e Valério (2010), em uma atividade como essa (envolvendo interação e trabalho com textos),

o aprendiz seria levado a diversos níveis de reflexão – voltar-se-ia para si mesmo a fim de apoderar-se de seu processo de aprendizagem; voltar-se-ia para o texto a fim de dominar seus conteúdos semânticos, léxicosistêmicos, discursivos e pragmáticos; e voltar-se-ia, ainda, para o cenário sóciohistórico de sua interação com o texto, a fim de apoderar-se de sua própria história e de traçá-la de acordo com suas aspirações (p. 149).

O ensino de gramática aparece aqui como um diferencial em relação às atividades anteriores, que não apresentavam nenhuma referência explícita à questão gramatical. Para Perini (2005), “o ensino de gramática pode ter um papel importante na formação intelectual dos alunos” (p. 28). O mesmo autor acrescenta que

o estudo de gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é uma língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contraexemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada. Nesse sentido a gramática tem imensas potencialidades como instrumento de formação intelectual (p. 31).

Portanto, a inclusão de um tópico gramatical na atividade se deu não somente para esclarecer os alunos sobre o funcionamento da língua inglesa, mas também para que eles se sentissem aptos a utilizá-la para a realização das discussões e dos exercícios propostos.

Os alunos foram bastante receptivos ao tema e, no momento em que passamos para a leitura do *website*, a turma se mostrou muito envolvida e participativa. As entradas do diário reflexivo<sup>10</sup> apresentadas nos excertos a seguir fornecem informações relevantes sobre o andamento da atividade:

*O objetivo da aula era apresentar o imperativo e trabalhá-lo através de atividades de associação entre texto e figura e texto e texto.*

---

<sup>10</sup> O Diário Reflexivo completo, referente a essa aula, se encontra no Apêndice 11 deste trabalho.



*Gastamos muito tempo no website, pois os alunos queriam ler as 50 formas de ajudar o planeta. Isso não estava nos planos, mas acabou sendo positivo porque eles me deram a oportunidade de começar uma discussão sobre as dicas dadas pelo site.*

*O fato de termos discutido os "50 ways to help" ajudou na compreensão das frases no imperativo para rotular as imagens.*

*Na atividade de associar as frases ao texto, pedi que os alunos lessem as descrições e isso foi um ótimo exercício de pronúncia, pois os que têm mais dificuldade quiseram ler para participar.*

*Auxiliei os alunos na produção da dica, e notei que o fato de eles terem lido as dicas do website ajudou muito na produção deles.*

*No último exercício, para incentivar a interação em inglês, pedi que eles respondessem por escrito antes de discutirmos. A discussão ainda contou com leitura e uso do português por parte dos alunos menos fluentes, mas desta vez senti que o que eles estudaram antes (expressões, vocabulário) os ajudou a pelo menos tentar interagir em inglês.*

*A aula foi bastante produtiva e aparentemente os alunos aprenderam bastante, e fiquei muito satisfeita com a interação e o interesse demonstrado por eles.*

Um acontecimento me chamou a atenção no primeiro momento da aula: minha intenção era apenas mostrar o *website* e as dicas apresentadas por ele, para que os alunos pudessem ter uma visão do modo imperativo. No entanto, eles manifestaram interesse em ler as dicas e começaram a comentá-las, e interpretei isso como uma oportunidade de aumentar o vocabulário e discutir as informações, o que poderia servir como incentivo ao pensamento crítico. A discussão tomou boa parte do tempo da aula, o que fez com que as outras atividades fossem realizadas em tempo menor do que o previsto. Uma vez que eu não havia previsto esse interesse por parte dos alunos, senti que poderia ter aproveitado melhor a primeira parte da atividade.

No momento em que passamos para a atividade seguinte, devido à falta de tempo, pedi que os alunos rotulassem as imagens oralmente e em seguida lessem as descrições e já completassem com as frases. Os alunos menos fluentes se dispuseram a ler, para que pudessem participar, mas senti que o exercício foi muito corrido em virtude da atividade seguinte, na qual os alunos tinham que escrever as próprias dicas. Após auxiliá-los na escrita, notei que eles apresentaram menos dificuldades devido ao contato com as “50 maneiras de ajudar” apresentadas pelo site. Novamente senti que poderia ter elaborado melhor a atividade para trabalhar mais as dicas, no que concerne ao vocabulário e à formação de frases.

Finalmente, no exercício de produção de texto, pedi que os alunos escrevessem primeiro para discussão posterior. Dessa forma, eles teriam mais possibilidades de discutir em inglês e o

uso do português poderia ser diminuído. No momento em que a correção foi iniciada, o que foi possível observar foi uma melhora na produção escrita, uma vez que os alunos tiveram mais tempo para realizar a atividade e utilizaram o conhecimento adquirido nos exercícios anteriores. Mais uma vez o uso do inglês se restringiu à leitura dos textos, e os comentários eram, em sua maioria, feitos em português. A aula seguinte foi destinada exclusivamente à produção dos infográficos, portanto não foi incluída nesta pesquisa.

#### **4.2.2.4 Atividade 1: Conclusões**

Na atividade 1, apresentada acima, o objetivo principal era discutir o tema “preservação ambiental” e provocar nos alunos reflexões que pudessem auxiliar na sua formação como cidadãos. De acordo com as OCEM, são finalidades do EM:

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

Sendo assim, na elaboração da atividade foram levados em consideração aspectos relacionados à formação dos aprendizes como sujeitos aptos a atuar na sociedade e a refletir criticamente sobre todo tipo de informação a que sejam expostos.

De acordo com os dados obtidos ao longo da realização das três etapas da atividade (aulas 1, 2 e 3), os alunos não apresentaram dificuldades em refletir e discutir os impactos do que tem sido feito no sentido de salvar o planeta dos efeitos da poluição, do desmatamento, da matança de animais, das guerras, etc. Como pode ser observado na análise das atividades, o bom nível de inglês da turma auxiliou no andamento dos exercícios, e as discussões pareceram gerar um ambiente bastante propício ao desenvolvimento do senso crítico nos alunos. O aspecto linguístico também parece ter sido contemplado, pois pude observar melhora na produção escrita dos alunos através das atividades propostas, que deram a eles mais autonomia no momento de participar das interações.

Apesar disso, encontrei dificuldades na associação do EC ao LC, uma vez que, no momento em que os alunos iniciavam as discussões, eles ignoravam o inglês e começavam a falar em português, a despeito das minhas tentativas de incentivá-los a usar a LE. Portanto, eles estavam debatendo o tema proposto e refletindo sobre ele, mas não estavam utilizando a língua inglesa para tal. Embora autores como Richards (2012) defendam que o uso da língua materna não deve ser descartado na sala de aula de LE por servir como referência para os aprendizes,

observei que os alunos não estavam utilizando o português para auxiliá-los em momentos específicos da interação, mas sim para facilitar seu trabalho.

Aparentemente eles estavam falando português por considerarem essa a maneira mais fácil de expressar suas opiniões sobre os assuntos que estavam debatendo. Mesmo os alunos mais fluentes usavam a língua materna como forma de reduzir a carga de reflexão necessária para discutir o tema em inglês, o que parece ser comprovado por um momento da interação, já discutido, em que eu pedi para que eles discutissem “*in English*” e um deles me respondeu: “*Ah, teacher, em português eu consigo falar tudo o que eu quero! In English não...*”.

No que se refere à promoção do letramento crítico nos alunos, creio que um dos pontos importantes que demonstram um movimento na direção do pensamento crítico pode ser ilustrado pelos seguintes excertos dos diários reflexivos, correspondentes à Aula 1:

*Após a exibição do vídeo, uma das alunas me perguntou quantos anos tinha aquela música e seu videoclipe. Quando eu respondi que eram vinte anos, a reação da sala foi um uníssono “Wow!” e uma outra aluna lançou a seguinte pergunta: “O que tem sido feito nesses vinte anos para mudar a situação do planeta?”. Isso gerou uma discussão calorosa, com a participação de todos e muitas ideias que me deram a sensação de estar realmente promovendo a reflexão crítica nesses alunos.*

*Uma das alunas disse, em tom pensativo: “quando eu vi a destruição toda no clipe eu fiquei pensando que não tem mais jeito pro mundo, mas quando a fumaça começou a voltar pra dentro da fábrica, os elefantes se levantaram, aquele cara baleado na guerra se levantou... eu fiquei pensando que talvez a gente seja a última geração capaz de fazer alguma coisa pra mudar o mundo de verdade”.*

Tais trechos parecem demonstrar que a atividade provocou nos aprendizes não apenas a reflexão, mas um sentimento de que ainda é possível fazer algo para mudar a situação do planeta. Aparentemente, o pensamento crítico estava sendo despertado nesses alunos.

Por fim, acredito que as discussões envolvendo o tema da aula tenham sido surpreendentemente ricas, embora a utilização do inglês não tenha ocorrido durante todos os momentos. Esse ponto foi a principal preocupação na elaboração e aplicação da segunda atividade, que teve como objetivo preencher as lacunas encontradas na primeira. Os exercícios escritos apontam para a habilidade dos alunos para responder perguntas em inglês, e as

interações parecem demonstrar que eles realizaram o exercício mais importante proposto pela atividade: a reflexão crítica.

#### 4.2.3 Atividade 2: contextualização e objetivos

Com o objetivo de solucionar os problemas identificados na primeira aula, foram elaboradas atividades semelhantes, que visavam à mudança no comportamento dos alunos no que se refere ao uso da língua materna na sala de LE. Para Platero (2002), “o professor é um modelo de oralidade para o aluno” (p. 3), e assim minhas tentativas de incentivar a interação em LE foram o foco principal da atividade 2, cujo tema principal era “justiça social e preconceito”. O quadro a seguir apresenta informações detalhadas sobre a atividade, assim como os objetivos de cada exercício.

Quadro 5: Contextualização da Atividade 2

PARTE DA ATIVIDADE	OBJETIVO
1. Look at the images and write a sentence to describe each one.	<b>Warm-up:</b> introduzir o tema e promover reflexão acerca de problemas relacionados ao meio ambiente enfrentados pela sociedade atualmente.
<p>2. <b>Now watch the video for the song “They Don’t Care About Us”, by Michael Jackson, and answer the following questions.</b></p> <p>a. What is the main message conveyed by the video?</p> <p>b. Who are “they”, in “they don’t care about us”? Why do you think so?</p> <p>c. Which social issues are addressed by the video?</p> <p>d. Do you identify these problems in your community? Give examples.</p> <p>e. Why do you think the singer chose those settings, in Brazil, to record the video?</p> <p>f. Do you think it has an impact on how people around the world see Brazil? Why / Why not?</p> <p>g. What is the effect of the use of the imperatives in the lyrics of the song?</p>	<p><b>Videoclipe:</b> abordar temas como pobreza, preconceito racial, violência policial, entre outros.</p> <p><b>Perguntas:</b> promover reflexão crítica sobre o vídeo e sobre os temas abordados, fazendo com que os alunos reflitam sobre eles na sociedade, na época em que o videoclipe foi lançado e atualmente.</p>

<p><b>3. Read the short biography of a person mentioned in the video and answer the questions:</b></p> <p><b>Biography: Martin Luther King Jr.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>In your opinion, what was Martin Luther King’s most important effort?</li> <li>Why do you think “They Don’t Care About Us” lyrics says “...But if Martin Luther was living he wouldn’t let this be”?</li> <li>What kinds of prejudice do you recognize around you? What do you do about it?</li> <li>How would you define “equality”? How about “equity”?</li> <li>Look at the following images. Which one represents equity? In which ways is it different from equality?</li> <li>Which problems related to equity can you identify in your community? Who do you think is responsible for solving them?</li> </ol>	<p><b>Biografia:</b> fornecer informações sobre Martin Luther King, ativista negro importante na história.</p> <p><b>Perguntas:</b> promover reflexão sobre o papel de Martin Luther King na história, associar a causa defendida por ele a outros tipos de preconceito, explicitar a diferença entre <i>equality</i> e <i>equity</i> e refletir sobre a sociedade em que vivemos.</p>
<p><b>4. Look at the following image and answer the question about it:</b></p> <p>What do you think that matters in the society you live in in terms of equity?</p>	<p><b>Foto:</b> causar impacto através da imagem e da frase, promover reflexão sobre o que realmente importa na sociedade em termos de <i>equity</i>.</p>
<p><b>5. Listen to some parts of Martin Luther King’s speech “I have a dream” and answer the questions.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>What was Martin Luther King’s main dream?</li> <li>The speech was held in 1963. Do you think his dream has come true now? Why / Why not?</li> <li>Do you believe this speech is valid now in your society? In which ways?</li> <li>Have you ever been a victim of any sort of prejudice? If so, how does it feel?</li> <li>Do you take any actions against prejudice in your community? Do you think it matters? What can be done to defeat prejudice?</li> </ol>	<p><b>Discurso:</b> auxiliar na compreensão auditiva dos alunos, aumentar seu vocabulário e conhecimento sobre o tema discutido.</p> <p><b>Perguntas:</b> refletir sobre o preconceito presente na sociedade e sobre o que tem sido feito e o que se pode fazer para mudar a situação.</p>

f. When it comes to social issues, what is your dream? Write a paragraph about it.	
--	--

Para a elaboração da segunda atividade, foram consideradas a estrutura da primeira e a questão do tema, que deveria ser de interesse dos alunos, para motivá-los, como afirma Platero (2002). Além disso, uma vez que o objetivo da Atividade 2 era preencher as lacunas identificadas na realização da Atividade 1, buscou-se elaborar uma atividade semelhante em termos de possibilidades de discussão, mas que pudesse evitar os problemas de uso da língua materna, ao invés da LE.

A escolha do tema “justiça social e preconceito” se deu em virtude de sua importância para a formação cidadã dos alunos e da necessidade de se possuir múltiplos letramentos para atuar na sociedade, como sugerem as OCEM, ao afirmarem que “em vez de preparar o aprendiz para o momento presente, o ensino de letramentos heterogêneos e múltiplos visa a prepará-lo para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas” (p. 108-109).

A seguir são apresentadas as percepções da professora-pesquisadora sobre a aplicação da segunda atividade, através da análise dos diários reflexivos que tratam dos acontecimentos, problemas e pontos positivos observados durante as aulas. Por se tratar de uma pesquisa-ação, cujo objetivo é buscar a resolução de um problema (THIOLLENT, 1985), todos os procedimentos adotados tinham como objetivo principal associar o LC ao EC. Além disso, a atividade pretendia incrementar o uso da língua-alvo pelos alunos, ao invés de permitir o uso da língua materna, que foi a principal dificuldade encontrada na realização da Atividade 1.

#### **4.2.3.1 Atividade 2: as aulas sob a ótica da professora-pesquisadora**

Para alcançar o objetivo de aprimorar a relação entre o uso do LC através do EC, que incentiva o uso da língua-alvo pelos aprendizes, a Atividade 2 foi elaborada de acordo com os mesmos princípios da primeira, tais como a utilização de vídeos e atividades interativas, mas com o objetivo de fazer com que os alunos utilizassem mais a língua-alvo. A atividade foi dividida em três aulas, uma vez que o gênero textual referente ao bimestre, o infográfico, já havia sido trabalhado e não havia a necessidade de produzir um novo gênero.

A aplicação da atividade se deu da mesma forma que a primeira, com os alunos dispostos em duplas, para melhorar a interação e auxiliar aqueles que tinham mais dificuldade com o inglês. De acordo com Platero (2002), essa é uma estratégia para minimizar a inibição e o medo de errar, além de aumentar o tempo de participação de cada aluno. Uma vez que a Atividade 2 era bastante semelhante à primeira, os alunos já estavam habituados com a estrutura e com os tipos de exercícios propostos, o que facilitou o trabalho.

#### **4.2.3.2 Aula 1: Introdução do tema, exibição de um videoclipe e discussão**

A primeira aula da segunda atividade, que ocorreu no dia 09/09/2015, teve como objetivo promover a discussão do tema proposto e fazer com que os alunos se utilizassem mais da língua inglesa para tal. As anotações do diário reflexivo correspondente à aula 1 apresentam informações detalhadas sobre os acontecimentos observados, conforme vemos nos excertos apresentados a seguir:<sup>11</sup>

*O objetivo desta aula era tentar amenizar o problema de discussão em língua materna no momento em que eu tento promover discussões visando ao letramento crítico na sala de aula.*

*A ideia de trabalhar um clipe do Michael Jackson mais uma vez fez com que os alunos ficassem animados, e antes mesmo de começarmos a aula muitos deles comentavam sobre o clipe e o fato de ele ter sido gravado no Brasil. Os comentários eram feitos em português, mas ainda não havíamos começado a aula.*

*Por causa dos comentários prévios sobre o clipe, resolvi contar um pouco da história dele, com o objetivo de contextualizar os alunos e fomentar seu interesse pelo tema. Fiz isso em inglês, e todos os alunos acompanharam minha explicação sem maiores dificuldades. Obviamente, falei pausadamente e usei o quadro para explicar vocabulário. Isso não estava nos meus planos, mas notei que a explicação serviu como warm-up antes mesmo do início da atividade.*

Pode-se observar pelos excertos das entradas do diário acima que o foco da aula estava voltado para o uso da língua inglesa na discussão do tema proposto. O interesse dos alunos pela figura do cantor Michael Jackson e sua presença no Brasil para a gravação de um videoclipe gerou uma discussão inicial voltada para os motivos pelos quais ele escolheu nosso país para esse trabalho. Identifiquei nos comentários dos alunos uma oportunidade de usar a LE para “quebrar o gelo” inicial e servir de modelo para eles, ainda que não tivesse planejado fazer isso.

---

<sup>11</sup> O diário reflexivo completo, referente a essa aula, encontra-se no Apêndice 15 deste trabalho.

Minha preocupação era evitar o uso da língua materna e tentar fazer com que os alunos se sentissem seguros para interagir em inglês, como pode ser constatado nos excertos abaixo.

*Com o objetivo de fazer os alunos usarem a língua inglesa, o warm-up pedia que os alunos escrevessem uma frase para descrever cada imagem. Após fazerem isso, eles leram suas frases e eu escrevi algumas palavras chave no quadro para tentar auxiliar a discussão.*

*Escrever essas palavras chave me ajudou muito porque pude usar o quadro como recurso para lembrar o que falar / perguntar, além de ter um recurso visual para incentivar os alunos a falarem inglês.*

Observa-se, a partir dos excertos apresentados acima, que minhas tentativas de fomentar o uso do inglês contaram com diversos tipos de ações, entre elas a adoção do quadro como recurso para aumentar a segurança dos alunos durante as discussões. Durante a compreensão da letra da música, alguns aspectos gramaticais da aula anterior puderam ser retomados a partir da própria observação dos alunos, como por exemplo o uso de imperativos. Por isso, o uso do quadro parece ter sido uma estratégia bastante eficaz para o ensino de inglês durante a aula. O excerto abaixo mostra outra estratégia utilizada:

*No momento da leitura das frases os alunos comentaram as frases dos colegas em português, e eu respondia tudo em inglês, para que eles entendessem que eu queria participações em inglês.*

Nesse excerto é possível perceber meu esforço para incentivar o uso da LE, por meio da sua utilização em todos os momentos, mesmo naqueles em que os alunos estavam falando português. Nunan (1991) afirma que a fala do professor é importante em todos os tipos de salas de aula, e “nas salas de aula de língua é particularmente importante porque o meio é a linguagem” (p. 7). Em virtude disso, minha insistência na utilização do inglês parece ter apresentado um efeito positivo, uma vez que durante a discussão das perguntas algumas duplas interagiram em inglês.

Outro ponto relevante sobre a aula, anotado no diário reflexivo, foi a interação dos alunos após assistirem ao clipe. Como mostram os excertos abaixo, após a exibição os alunos pareciam mais interessados em determinadas cenas do vídeo, ao invés de se interessarem pelo tema em si.

*Após assistirmos ao clipe, notei que alguns alunos estavam super “empolgados” com o clipe em si, e não com os temas abordados por ele. Os comentários eram mais direcionados às cenas curiosas / engraçadas do que aos cenários que remetem à pobreza e dificuldades enfrentadas pelo povo.*



*Para tentar direcionar a “empolgação” dos alunos para o tema da aula, tentei usar os comentários deles para fazer perguntas do tipo: “I heard you saying that the woman who appears holding Michael’s hand and dancing should have gone to the hairdresser’s before participating in the video. Why do you think she was shown like that? Do you think if she had gone to hairdresser’s her image would cause this surprise on you? Why? / Why not?”<sup>12</sup>.*

*Por causa disso a discussão durou mais do que eu imaginava, mas isso não foi um problema, pois enchi o quadro de palavras importantes – foi como um brainstorming – e os alunos puderam utilizá-las no momento de responder às perguntas.*

O tema escolhido me pareceu muito propício no que concerne à promoção do letramento crítico, e os próprios comentários dos alunos geraram oportunidades de questionamento e reflexão. Outra estratégia que usei para tentar incentivar o uso do inglês pelos alunos foi direcionar perguntas para duplas específicas, como mostram os excertos abaixo:

*Durante a discussão, tentei falar pausadamente e direcionar as perguntas para duplas específicas, na tentativa de obter respostas em inglês. No geral, depois de lerem as respostas eu fazia um comentário ou outra pergunta, e isso fez com que algumas duplas interagissem comigo em inglês. Outras liam e imediatamente começavam a falar português, como se quisessem ‘complementar’ o que haviam escrito.*

*Meu sentimento de que os alunos sentem que o inglês não é suficiente para abarcar tudo o que desejam expressar ficou ainda mais forte quando uma aluna disse “professora, se eu disser em inglês não vai ter o mesmo efeito”.*

A forma como conduzi a atividade – direcionando as perguntas para duplas específicas e alternado minha forma de falar para facilitar a compreensão, como visto nos excertos apresentados – parece ter auxiliado alguns alunos na tarefa de falar inglês, enquanto outros ainda pareciam acreditar que o inglês não era suficiente para expressar suas opiniões. Novamente é latente a dificuldade em associar LC e EC, pois minhas estratégias funcionaram apenas com parte da turma.

*As respostas que eu esperava dos alunos em termos de reflexão crítica foram novamente muito satisfatórias, pois eles têm ideias muito boas e levam as discussões para além do que eu imagino.*

*Senti que consegui diminuir um pouco o uso da língua materna, mas observei que os alunos que se dispuseram a usar o inglês o tempo todo eram aqueles mais fluentes e seguros. Os demais ainda sentiam a necessidade de usar o português para “esclarecer” suas opiniões.*

---

<sup>12</sup> Tradução: Eu ouvi você dizer que a mulher que aparece segurando a mão do Michael e dançando deveria ter ido ao cabeleireiro antes de participar do vídeo. Por que você acha que ela foi mostrada assim? Você acha que se ela tivesse ido ao cabeleireiro a imagem dela causaria essa surpresa em você? Por quê / Por que não?

*Em geral, fiquei muito satisfeita com a aula em termos da discussão gerada por ela, mas ainda gostaria que os alunos se empenhassem mais no uso do inglês.*

A discussão foi bastante rica em termos de reflexão crítica, o que já era esperado em virtude do histórico da turma, mas ainda assim muitos alunos pareciam não ver na língua inglesa possibilidades de comunicação plena, mostrando-se presos ao português para expressar ideias mais complexas, o que pode ser explicado pelo nível mais baixo de alguns alunos no que se refere à proficiência na língua-alvo. Ao final da aula, minha percepção foi de que a primeira aula da Atividade 2 cumpriu seu propósito de promover reflexão e questionamentos, mas apresentou falhas relacionadas ao uso da LE. No entanto, por estarmos lidando com a língua inglesa todo o tempo, os alunos foram bastante expostos ao idioma, o que se configura como um aspecto positivo da aula.

#### **4.2.3.3 Aula 2: Leitura e discussão de um texto**

A segunda aula aconteceu no dia 23/09/2015 e contou com a biografia de Martin Luther King como ponto de partida para reflexão. A escolha desse texto se deu em virtude não apenas do tema da atividade, mas também da possibilidade de relacioná-la à aula anterior, uma vez que o ativista é mencionado na música que foi utilizada nela. Tal associação foi bastante óbvia para os alunos, pois quando trabalhamos a música foi necessário comentar sobre os nomes citados nela, entre eles o de Luther King.

As entradas do diário reflexivo correspondente à Aula 2 ilustram os fatos observados durante a aula<sup>13</sup> conforme mostram os excertos apresentados a seguir:

*A aula começou com a leitura de um trecho da música da aula anterior, para que os alunos pudessem lembrar de uma menção feita a Martin Luther King.*

*Eu sabia que os alunos levariam bastante tempo na leitura do texto, então resolvi fazer de uma maneira diferente. Pedi a cada aluno que lesse uma frase do texto e perguntei sobre palavras desconhecidas.*

*Escrevi as palavras desconhecidas no quadro e tentei explica-las em inglês, por meio de sinônimos, mímicas, etc., na tentativa de incentivar os alunos a pensar em inglês.*

*Ao final da leitura, que levou bastante tempo, os alunos tinham conhecido muitas palavras e compreendido o texto.*

---

<sup>13</sup> O diário reflexivo completo, referente a essa aula, encontra-se no Apêndice 16 deste trabalho.

*Além disso, consegui trabalhar até mesmo questões gramaticais durante a leitura de cada frase.*

*Passamos para as perguntas, e novamente eu pedi que eles escrevessem primeiro, para discutirmos em seguida. Isso fez com que eles tivessem a chance de usar o vocabulário novo e tivessem mais segurança para responder.*

*A discussão baseada nas respostas foi bastante calorosa, porque alguns alunos parecem ser defensores da causa negra.*

*A foto sobre 'equality' e 'equity' rendeu muitos comentários interessantes, e me surpreendeu a capacidade de reflexão dos alunos. Primeiramente, expliquei os termos e me certifiquei de que eles compreenderam a diferença. Os comentários que eles fizeram me sugeriram que eles estão bastante engajados nas questões sociais, e eu só precisei fazer comentários e perguntas para fazer a turma toda participar.*

*Toda vez que eu notava alguma dupla em silêncio durante as discussões, fazia algum comentário direcionado a ela para fazer com que se envolvessem no assunto.*

*Na última pergunta, sobre os problemas identificados na comunidade e os possíveis responsáveis por solucioná-los, fiquei muito impressionada com o teor das respostas e conseqüentemente das discussões.*

*Com relação ao uso do português, observei que finalmente nesta atividade ele diminuiu bastante. Associei isso aos meus esforços em falar inglês com os alunos o tempo todo e principalmente de direcionar as perguntas.*

*Além disso, quando os alunos falavam português eu repetia a frase em inglês e pedia confirmação, do tipo "is that right?!", e acredito que isso ajudou muito na diminuição do uso da língua materna.*

*Na minha opinião, foi a aula mais produtiva até o momento.*

A partir dos excertos apresentados acima, é possível observar que a adoção de uma forma diferente de trabalhar o texto ocasionou alterações significativas. Os excertos indicam uma mudança no meu comportamento no que se refere ao esclarecimento de questões relacionadas a vocabulário, que foi um problema identificado na primeira atividade. Anteriormente, quando questionada sobre o significado de alguma palavra, eu imediatamente dizia o correspondente em português. Na segunda atividade, minhas respostas eram dadas por meio da anotação de sinônimos no quadro, bem como mímicas e explicações, sem o uso do português. Tal atitude aparentemente auxiliou os alunos na compreensão do texto e serviu como oportunidade para a aquisição de vocabulário e para o trabalho com a gramática.

No que se refere à tentativa de promover LC por meio da atividade, o que se pode verificar pelas anotações do diário reflexivo é que as discussões foram enriquecedoras, uma vez que os alunos se mostraram bastante engajados no tema e refletiram sobre diversos aspectos relacionados ao preconceito presente na sociedade e à justiça social. Mattos e Valério (2010) afirmam que “a reflexão advinda a partir da consciência linguística crítica permite o empoderamento do indivíduo, preparando-o para o reconhecimento de seu papel na sociedade e para ações transformadoras com vistas à justiça social” (p. 153). Portanto, acredito que a atividade tenha cumprido seu papel de educar criticamente.

O maior problema identificado na atividade anterior era o uso exagerado do português por parte dos alunos. Na Atividade 2 o objetivo era amenizar esse problema. Para tal, utilizei o inglês durante todo o tempo da aula, moldando minha fala às necessidades dos alunos e direcionando as perguntas a duplas específicas. Além disso, todas as vezes em que os alunos falavam algo em português eu repetia em inglês e buscava a confirmação deles, o que parece ter auxiliado no uso da LE.

Assim, a meu ver a aula representou um avanço na tarefa de fazer com que os alunos se engajassem nas discussões em inglês, uma vez que se observou uma diminuição significativa do uso da língua materna nas discussões, o que pode ser associado às mudanças na maneira de condução da atividade.

#### **4.2.3.4 Aula 3: Compreensão auditiva e discussão**

A terceira aula da Atividade 2 ocorreu no dia 30/09/2015 e contou com uma discussão baseada no discurso histórico “*I have a dream*”, de Martin Luther King. Uma vez que a atividade da aula anterior tinha discutido sua biografia e as questões sociais em que ele estava envolvido, o discurso serviu como complemento para o tema.

As entradas do diário reflexivo mostram que o interesse dos alunos pelos assuntos discutidos fez com que as discussões fossem bastante fluidas. Outro fator relevante que pode ser observado é o fato de todos os exercícios da atividade estarem relacionados, o que também facilita a interação e a construção de sentidos. A seguir encontram-se os excertos das anotações mais relevantes feitas pela professora-pesquisadora a respeito da aula 3:<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> O Diário Reflexivo completo, referente a essa aula, encontra-se no Apêndice 17 deste trabalho.

*Passamos bastante tempo discutindo a imagem de Martin Luther King, e os alunos observaram por si alguns pontos que eu pretendia abordar, como o fato de ele estar aparentemente na prisão. Como sua biografia lida na aula anterior trazia essa informação, foi fácil relacionar alguns fatos à imagem.*

*Tentei explorar bastante a foto antes de passarmos para a atividade, falando inglês pausadamente e incentivando os alunos a falar também. Foi um momento de preparação para a escrita, e também para a discussão posterior.*

*Os alunos diziam frases em inglês, intercaladas com outras em português. No entanto, observei que eles estavam se esforçando para usar o inglês o tempo todo.*

*Novamente discutimos a questão da justiça social, desta vez voltada para a nossa sociedade. Como os alunos queriam falar muitas coisas, eles ainda usavam o português quando sentiam a necessidade de expandir as ideias expressas em suas frases.*

*No momento do listening, os alunos se interessaram muito pelo discurso, porque apesar do vocabulário difícil, a fala é pausada e eles acompanharam tranquilamente.*

*Após solucionar problemas de vocabulário escrevendo todas as dúvidas dos alunos no quadro, repeti o áudio e os alunos tiveram a chance de acompanhar novamente, desta vez compreendendo o discurso todo.*

*No momento da discussão, os próprios alunos retomaram algumas informações relacionadas à biografia de Martin Luther King, que havíamos estudado na aula anterior. Eu me surpreendi com a quantidade de pontos mencionados por eles, porque eu não esperava que eles se interessassem tanto pelo tema.*

*A discussão mais uma vez foi muito calorosa, com o uso do português para “expandir” as respostas dadas pelas duplas. Alguns alunos usaram o inglês o tempo todo, mas apenas os mais fluentes. Os demais continuaram se apoiando na língua materna para expressar suas opiniões mais relevantes,*

*No momento de falar sobre os sonhos, alguns alunos quiseram adicionar informações às respostas dadas pelas duplas, e passamos muito tempo discutindo sobre os sonhos e esperanças deles. O uso do português neste momento não me incomodou muito, pois em geral pelo menos um aluno de cada dupla tentava se expressar em inglês, ajudando os demais colegas.*

*Na tentativa de estimular a discussão toda em LE, eu repetia em inglês as frases que os alunos diziam em português, fazendo com que eles visualizassem que o que eles haviam dito era daquela forma em inglês. Isso parece ter ajudado alguns, especialmente uma aluna, que repetia tudo o que eu dizia, como se tentasse memorizar as frases.*

*Fiquei muito satisfeita com a aula. As discussões nessa turma sempre fluem bastante, e o fato de estarmos falando de negros em uma sala com três alunos negros, sendo dois deles ativistas da causa, me ajudou bastante a promover reflexão nos demais.*

Por meio dos excertos acima é possível observar que o fato de os alunos já possuírem conhecimento prévio sobre o tema discutido foi um fator decisivo para o sucesso da terceira

parte da atividade. A discussão sobre a foto de Martin Luther King foi enriquecida pelo fato de os alunos já terem lido sua biografia, o que parece ter aumentado a quantidade de informação mencionada pelos alunos. O propósito das perguntas era fazer com que os alunos refletissem sobre o papel do discurso proferido por Luther King em 1963 e sua relevância no presente momento. Por ser um tema pelo qual os alunos se interessaram, as interações foram bastante intensas, e o uso do português foi observado nos momentos em que eles queriam expandir o que haviam escrito. Em comparação com as aulas anteriores, observa-se que uma parte dos alunos se esforçou mais para utilizar o inglês, ao passo em que a outra continuou se valendo da língua materna para expressar suas opiniões.

Nunan afirma que “os papéis de alunos e professores são, em muitos aspectos, complementares. Dar aos alunos um papel diferente (como uma maior iniciativa na sala de aula) requer que o professor adote um papel diferente” (p. 87). Minhas tentativas de incentivar o uso da LE durante as discussões parecem ter auxiliado alguns alunos a diminuir o uso do português, o que se configura como um fator positivo. Observa-se que não foi possível reduzir o uso da língua materna em todos os alunos, pois alguns continuaram utilizando o português para se expressar de forma mais fácil. No entanto, durante a realização das aulas notou-se uma melhora significativa no esforço dos alunos em utilizarem o inglês para interagir com a professora e com os colegas durante as discussões.

Acredita-se, por fim, que o objetivo de promover o letramento crítico tenha sido alcançado na aula 3, dado o nível das discussões observadas. No que se refere à utilização da língua materna, nem todos os alunos foram impactados pelas mudanças na forma com que as atividades foram conduzidas, o que fez com que parte da turma continuasse a utilizar o português para discutir o tema proposto. Tal fato se revelou o maior desafio deste trabalho.

#### **4.2.3.5 Atividade 2: Conclusões**

Na atividade 2, o objetivo principal era discutir o tema “justiça social e preconceito” e provocar nos alunos reflexões que pudessem auxiliar na sua formação crítica. Nas OCEM encontra-se a orientação de se “desenvolver o senso de cidadania” (p. 91) nos aprendizes, e o tema foi escolhido em virtude de seu aparente potencial para tal.

Além disso, na elaboração da atividade foram levados em consideração as dificuldades e os problemas observados durante a aplicação da Atividade 1, tais como a participação menor dos alunos menos fluentes e o uso exacerbado do português durante as discussões.

De acordo com os dados obtidos ao longo da realização das três etapas da atividade (aulas 1, 2 e 3), os alunos novamente demonstraram grande interesse para discutir os temas propostos, que envolviam questões relacionadas à pobreza e à raça. Como a análise das atividades indicou, o andamento dos exercícios foi facilitado pela conexão entre as atividades propostas em cada aula, e as discussões aparentemente foram propícias ao desenvolvimento crítico dos alunos. O desenvolvimento linguístico parece ter-se dado de forma satisfatória, uma vez que foram percebidos avanços na produção escrita e também no desempenho oral dos alunos.

Novamente, tive alguma dificuldade no controle do uso da língua estrangeira pelos alunos, uma vez que, no momento em que iniciavam as discussões, eles ainda buscavam a língua materna como recurso para expressar suas opiniões. Apesar disso, nesse momento o português pareceu funcionar como um ponto de apoio para os alunos, que recorriam a ele para aprofundar seus comentários feitos em inglês, o que pode ser evidenciado pelo excerto a seguir, que representa parte do diário reflexivo correspondente à Aula 1:

*Meu sentimento de que os alunos sentem que o inglês não é suficiente para abarcar tudo o que desejam expressar ficou ainda mais forte quando uma aluna disse “professora, se eu disser em inglês não vai ter o mesmo efeito”.*

Widdowson (1991) e Richards (2012) apontam que a língua materna é importante no aprendizado de uma LE, então é natural que os alunos se apoiem no português para produzir sentidos em inglês. No entanto, quando eles o fazem para “poupar esforços” isso se torna um problema, que foi identificado na Aula 1 e parece ter sido solucionado na Aula 2, como mostram os excertos do diário reflexivo apresentados a seguir:

*Com relação ao uso do português, observei que finalmente nesta atividade ele diminuiu bastante. Associei isso aos meus esforços em falar inglês com os alunos o tempo todo e principalmente de direcionar as perguntas.*

*Além disso, quando os alunos falavam português eu repetia a frase em inglês e pedia confirmação, do tipo “is that right?!” , e acredito que isso ajudou muito na diminuição do uso da língua materna.*

Na terceira aula também é possível observar um avanço no sentido de utilizar a LE para as discussões, como ilustra o excerto abaixo:

*Os alunos diziam frases em inglês, intercaladas com outras em português. No entanto, observei que eles estavam se esforçando para usar o inglês o tempo todo.*

No que se refere à promoção do letramento crítico, o excerto a seguir, retirado do diário reflexivo correspondente à Aula 1, ilustra a capacidade de reflexão dos alunos:

*As respostas que eu esperava dos alunos em termos de reflexão crítica foram novamente muito satisfatórias, pois eles têm ideias muito boas e levam as discussões para além do que eu imagino.*

Na aula 2 também é possível observar minhas percepções sobre as discussões realizadas em sala, como exemplificam os excertos abaixo:

*A imagem sobre 'equality' e 'equity' rendeu muitos comentários interessantes, e me surpreendeu a capacidade de reflexão dos alunos. Primeiramente, expliquei os termos e me certifiquei de que eles compreenderam a diferença. Os comentários que eles fizeram me sugeriram que eles estão bastante engajados nas questões sociais, e eu só precisei fazer comentários e perguntas para fazer a turma toda participar.*

*Na última pergunta, sobre os problemas identificados na comunidade e os possíveis responsáveis por solucioná-los, fiquei muito impressionada com o teor das respostas e conseqüentemente das discussões.*

Como pode ser observado pelos excertos acima, a capacidade de reflexão e o engajamento dos alunos nas questões que estávamos discutindo me impressionaram bastante, e suas respostas e comentários sugeriam que eles realmente refletiram sobre o tema e se posicionaram criticamente sobre ele. A atividade parece ter provocado nos aprendizes um senso de justiça, fomentado pela presença de dois alunos negros que se mostraram ativistas da causa.

Conclui-se, portanto, que em comparação com a Atividade 1, a Atividade 2 manteve a participação intensa dos alunos nas discussões, e o uso do português diminuiu



consideravelmente, passando de uma “forma mais fácil” para um “ponto de apoio”. Assim, é possível concluir que a segunda atividade cumpriu os objetivos propostos, relacionados à promoção do letramento crítico e à utilização da abordagem comunicativa nas interações em sala de aula.

### **4.3 O potencial das atividades para a formação de cidadãos críticos**

Para auxiliar na compreensão do potencial do trabalho realizado para a formação de cidadãos críticos, os estudantes responderam a dois questionários iguais, denominados Questionário Final 1 (QF1) e Questionário Final 2 (QF2). Conforme já visto no capítulo anterior, o QF1 foi aplicado após a realização da Atividade 1, e o QF 2 após a Atividade 2. Ambos tiveram como objetivo verificar as percepções dos alunos com relação às atividades no que se refere ao que foi aprendido através delas e da contribuição desse trabalho para suas vidas.

#### **4.3.1 Atividade 1: Questionário Final 1 (QF1) e percepções da professora-pesquisadora**

As respostas ao QF1 sugerem que os alunos se interessaram pela forma com que a atividade foi desenvolvida, em etapas, especialmente pelo fato de todos os exercícios estarem conectados pelo mesmo tema. Além disso, observou-se que os alunos consideraram os exercícios enriquecedores do ponto de vista de aprendizagem de inglês, pois muitos afirmaram ter aprendido vocabulário e “*gramática de forma natural*” por meio da Atividade 1. Os excertos a seguir, retirados do QF1, ilustram a opinião dos alunos:

*Eu gostei da atividade porque todas as partes eram relacionadas ao mesmo tema, o que mantinha a aula sempre no mesmo foco.*

*A atividade toda era sobre preservação ambiental, e foi interessante trabalhar um mesmo tema durante muitas aulas.*

*Eu aprendi bastante gramática de forma natural, como por exemplo através da leitura das ‘50 maneiras de ajudar’, que mostrou o imperativo aplicado em frases.*

*Pra mim a atividade foi muito produtiva, porque aprendi muito vocabulário relacionado a um mesmo tema, o que me ajudou a fixar.*

Tais afirmações ilustram o potencial da atividade para o ensino de inglês, uma vez que de acordo com os alunos o aspecto linguístico foi contemplado, levando-os a aprender vocabulário e gramática. No que se refere à promoção do letramento crítico, as respostas dos alunos parecem demonstrar que a Atividade 1 foi capaz de ensinar mais do que apenas a língua, como pode ser observado nos excertos a seguir:

*Eu acho que atividades assim são boas porque nos lembram de assuntos importantes que muitas vezes passam despercebidos no nosso dia-a-dia. Proteger o meio ambiente é uma necessidade que todo mundo conhece, mas que pouca gente realmente leva a sério.*

*Gostei de discutir esse tema porque é uma coisa que está acontecendo há muito tempo e muito pouco tem sido feito para mudar a situação do mundo.*

*Eu percebi que ainda é possível reverter a situação, basta a gente querer. Não é fácil, mas é possível.*

*Eu achei o tema interessante, porque tem muita coisa envolvida nele: política, educação, cultura. É um assunto que abrange muitas questões importantes para a sociedade.*

Como pôde ser observado, os alunos consideraram a atividade uma fonte de reflexão sobre o tema ‘proteção ambiental’, e afirmaram ter chegado a diversas conclusões com relação a ele. Além disso, quando indagados sobre o impacto da Atividade 1 em suas vidas e sua contribuição para sua formação pessoal, eles afirmaram ter aumentado sua consciência a respeito do tema, como ilustrado pelos seguintes excertos do questionário:

*Eu achei a atividade muito boa para nos lembrar sobre a necessidade de fazer alguma coisa para o planeta, porque se ninguém fizer pode ser tarde demais.*

*Eu acho que depois daquele vídeo eu fiquei mais consciente a respeito da possibilidade de mudanças. Quando a fumaça voltou pra dentro daquela fábrica eu fiquei pensando que ainda dá pra reverter a situação, e a minha geração tem a chance de fazer isso.*

*Estudar esse tema foi legal porque eu acho que ele mexe muito com a gente. Ver o planeta acabando e ninguém fazendo nada é muito triste.*

*Se eu pudesse mudar o planeta eu começaria por coisas simples que fazem toda a diferença. Não precisa ser uma ação grande. Pode começar por cada um.*

É possível dizer que os trechos acima ilustram o efeito da Atividade 1 sobre os alunos, que mostraram capacidade de reflexão e desejo de mudança. De acordo com Freire (2013),

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

Portanto, depreende-se a partir do QF1 que, para os estudantes, a atividade representou uma oportunidade de reflexão acerca de suas ações e do que pode ser feito para modificar uma situação, o que de acordo com Freire pode estar associado à transformação da realidade.

Na minha percepção como professora-pesquisadora, a atividade cumpriu seu papel de promover o letramento crítico, mas associá-lo ao ensino de inglês foi um desafio, uma vez que, por várias vezes, as discussões aconteceram em português. Esse foi o maior problema detectado durante a aplicação da atividade e ao longo desta pesquisa-ação foram feitas tentativas para contornar o problema. Nunan (1991) afirma que “nós tendemos a supor que a forma como olhamos para uma tarefa será a forma com que os alunos olharão para ela” (p. 20). No caso da Atividade 1, o resultado planejado foi apenas parcialmente alcançado. O objetivo era que os alunos discutissem o tema ‘proteção ambiental’ em inglês ao longo dos exercícios, o que não foi totalmente concretizado. As discussões, embora muito enriquecedoras, na maioria das vezes não aconteceram na LE, o que representou uma diferença significativa entre o planejado e o que efetivamente ocorreu.

Parece possível concluir, portanto, a partir das respostas dos alunos ao QF1 e das percepções da professora-pesquisadora, que a Atividade 1 foi capaz de promover o letramento crítico por meio das discussões fomentadas em sala de aula, mas algumas vezes os alunos não

utilizaram a língua estrangeira para tal, o que me causou certa frustração, mas é uma atitude compreensível devido ao nível de proficiência dos alunos.

#### **4.3.2 Atividade 2: Questionário Final 2 (QF2) e percepções da professora-pesquisadora**

Após a realização da primeira atividade e da detecção do problema do uso exagerado do português, a aplicação da Atividade 2 teve como objetivo fazer com que as discussões ocorressem em inglês. Ao final, o QF2 foi utilizado para que fossem conhecidas as percepções dos alunos com relação à contribuição da segunda atividade para sua formação pessoal, bem como para o aprendizado de inglês.

De acordo com as respostas dos alunos, a Atividade 2 teve como foco as discussões, e não priorizou nenhum aspecto gramatical específico. Apesar disso, os participantes consideraram a atividade muito enriquecedora do ponto de vista linguístico, uma vez que muitos deles mencionaram ter aprendido vocabulário e praticado a compreensão auditiva, como pode ser observado pelos excertos abaixo:

*Eu gostei da segunda atividade porque o tema é muito relevante, o preconceito e a justiça social, e eu achei discussões muito enriquecedoras e aprendi muitas palavras novas.*

*A segunda atividade foi legal porque não tinha exercícios de gramática pra ficar completando, mas tínhamos que responder e discutir um tema, o que eu acho muito mais interessante.*

*O que eu mais gostei foi o listening, porque a gente acompanhou lendo e eu achei muito produtivo. Aprendi algumas palavras novas e tentei usá-las na hora de discutir.*

*Eu gosto de atividades de discussão. O tema gerou muitas ideias interessantes e a sala toda foi bem participativa. Eu também acho que consegui melhorar minha habilidade de falar, porque tentei usar o que tinha aprendido.*

Como pode ser observado, os alunos parecem ter-se interessado pela atividade pelo fato de que o tema era de interesse deles e por haver muitas oportunidades de discussão, o que parece ser um fator positivo para eles. No que concerne ao letramento crítico, as respostas dos alunos sugerem que o conteúdo das aulas foi significativo para suas vidas, uma vez que eles puderam

aprender, refletir e opinar sobre assuntos que envolvem toda a sociedade. Os excertos a seguir ilustram essa percepção:

*Eu aprendi muita coisa sobre Martin Luther King. Já tinha ouvido falar dele, mas não sabia que o trabalho dele tinha sido tão legal. E aprendi tudo em inglês, o que eu achei fantástico porque não sou muito confiante nesse idioma e mesmo assim consegui acompanhar as aulas.*

*O assunto da atividade 2 envolve muita coisa que eu vivo, por ser negra. Eu reparei que muitos colegas não conheciam o problema do preconceito tão de perto, e gostei da chance de mostrar o meu ponto de vista.*

*Eu gostei muito das discussões. Todo mundo da sala parece ter consciência sobre a questão dos negros, e foi muito bom. É um assunto que todo mundo deveria conhecer bem, porque tem a ver com todos, não só com os negros.*

*Eu nunca tinha pensado na diferença entre equity e equality, e a discussão sobre essa parte da atividade pra mim foi a mais interessante. Além de aprender sobre essas palavras, eu consegui entender as discussões. Essa aula foi bem legal.*

Observa-se pelas reações dos alunos que a grande oportunidade de discussão oferecida pela Atividade 2 foi um fator positivo, possivelmente em virtude do tema. A turma se envolveu bastante, e o objetivo de promover o LC parece ter sido alcançado, assim como na primeira atividade. No entanto, nesse segundo momento foi possível observar um maior empenho dos participantes com o uso do inglês, o que representou uma diferença significativa com relação à primeira aula, em que a maior parte dos alunos pareceu ignorar o fato de estarem em uma aula de língua estrangeira.

Minha percepção com relação a Atividade 2 foi de que os alunos se envolveram muito mais com as discussões do que com atividades gramaticais, e minha insistência em fazê-los usar o inglês para discutir as respostas que eles já haviam escrito modificou a maneira como eles lidaram com a LE durante os exercícios. Nunan (1991) afirma que

as modificações que os professores fazem na sua linguagem, as perguntas que eles fazem, o *feedback* que eles dão e os tipos de instruções e explicações que eles fornecem podem ter um impacto importante, não só na gestão eficaz da sala de aula, mas também na aquisição da língua alvo pelos aprendizes” (NUNAN, 1991, p. 7).

Tal afirmação vem ao encontro de minhas percepções, uma vez que os alunos foram capazes de diminuir o uso da língua materna e afirmaram ter aprendido inglês por meio da atividade, durante a qual eu me utilizei de diversas estratégias para incentivar o uso da língua alvo, dentre elas a utilização de repetição das frases dos alunos em inglês, paráfrase e perguntas para confirmar informações.

#### **4.4 Conclusão**

Neste capítulo foram analisados os acontecimentos observados durante a aplicação das atividades, bem como suas implicações para esta pesquisa, a partir de cada instrumento de coleta de dados utilizado. Foram discutidos os resultados obtidos com o Questionário Preliminar (QP), que forneceu informações sobre o perfil dos alunos e suas preferências com relação às aulas de inglês, e com os Questionários Finais (QF1 e QF2), que ofereceram a visão dos alunos sobre as atividades propostas. As anotações dos diários reflexivos da professora-pesquisadora foram analisados em seguida, com o objetivo de obter informações detalhadas sobre os acontecimentos observados durante as aulas. Além disso, foram apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da análise realizada, e as conclusões advindas dela.

As atividades parecem ter cumprido o papel de promover o letramento crítico, uma vez que as discussões geradas por elas demonstraram a capacidade de reflexão dos alunos, que se mostraram engajados e bastante conscientes sobre seu posicionamento. Na primeira atividade, devido à grande utilização da língua materna por parte dos estudantes, observou-se uma frustração da professora-pesquisadora em relação ao pouco uso do inglês em sala de aula, uma vez que a comunicação entre os alunos não se deu na língua estrangeira, embora eles estivessem discutindo e se posicionando sobre um tema aparentemente relevante para eles. Devido a isso, a segunda atividade teve como um de seus principais objetivos diminuir o uso do português e fomentar as discussões em inglês, o que foi observado ao final do trabalho. No entanto, observou-se após a realização da Atividade 2 que o aumento no uso da LE não ocorreu com todos os alunos, o que indica a necessidade de buscar mais alternativas para fomentar o uso da LE em sala de aula.

Assim, é possível concluir que, durante a realização desta pesquisa, o maior desafio para a professora-pesquisadora foi promover discussões em inglês por meio de atividades voltadas para a reflexão e formação cidadã dos estudantes. Apesar disso, o resultado alcançado no contexto pesquisado parece demonstrar que o trabalho de aperfeiçoamento da Atividade 1 e a

mudança na atitude de grande parte dos alunos durante a Atividade 2 representaram um passo importante em direção ao ensino crítico da língua inglesa, uma vez que houve uma diminuição significativa no uso da língua materna durante as interações nas aulas.

O próximo capítulo apresenta as considerações finais do trabalho, abordando os objetivos da pesquisa e seus resultados e discutindo suas possíveis implicações. Por fim, serão apresentadas sugestões para pesquisas futuras.

## **CAPÍTULO 5**

### **Considerações Finais**

Este trabalho apresentou uma pesquisa-ação que investigou a prática pedagógica da professora-pesquisadora em um grande Centro de Educação Tecnológica do Estado de Minas Gerais. O capítulo 1 introduziu este trabalho, apresentando suas justificativas, objetivos e motivação para a pesquisa. No capítulo 2, foi apresentada uma revisão das teorias que embasaram este trabalho e, no capítulo 3, discutiu-se a metodologia utilizada para a pesquisa, assim como seus participantes e contexto de geração de dados. O capítulo 4 discutiu os resultados obtidos a partir da análise dos dados da pesquisa. Este capítulo é dedicado às considerações finais desta pesquisa. Primeiramente, os objetivos da pesquisa e seus resultados serão abordados e serão feitas algumas considerações sobre o trabalho realizado. Em seguida, serão discutidas possíveis implicações deste trabalho e, finalmente, serão apresentadas sugestões para pesquisas futuras.

#### **5.1 Objetivos da pesquisa e resultados obtidos**

Os objetivos desta pesquisa, conforme descrito no Capítulo 1, foram identificar e avaliar o uso de atividades focadas na educação crítica pelos novos letramentos, bem como propor alternativas e melhorias na prática pedagógica da professora-pesquisadora, para que o ensino de língua inglesa no contexto onde a pesquisa foi realizada fosse aprimorado. Através da abordagem comunicativa, buscou-se realizar atividades voltadas para a promoção do letramento crítico, bem como identificar possíveis problemas no uso e aplicação de tais atividades, com o objetivo de propor alternativas para o trabalho realizado.

Como aporte teórico, foram utilizadas as teorias sobre novos letramentos, multiletramentos e, principalmente, letramento crítico, além de propostas para o uso de gêneros textuais no ensino de línguas estrangeiras. Além disso, as OCEM serviram como suporte para o trabalho, uma vez que incentivam o ensino de língua estrangeira como instrumento de



promoção da cidadania. A análise dos dados gerados durante a pesquisa-ação realizada teve como objetivo compreender a atuação da professora em seu trabalho com o ensino crítico de inglês numa instituição de Ensino Tecnológico, assim como suas dificuldades e desafios.

Um dos objetivos específicos deste trabalho foi observar, por meio da análise de diários reflexivos de ensino e de questionários aplicados aos alunos, as atividades propostas pela professora-pesquisadora com a intenção de promover educação crítica em língua estrangeira pelos novos letramentos. Durante a realização da pesquisa, observou-se que as atividades eram muito favoráveis à realização de discussões que fomentassem a reflexão e a tomada de consciência por parte dos alunos. Os diários reflexivos da professora-pesquisadora mostraram que os alunos se envolveram e participaram ativamente das discussões, expressando opiniões e se posicionando com relação aos temas discutidos. Os questionários respondidos pelos alunos demonstraram seu interesse pelos temas propostos, bem como pelas discussões, e sugeriram que houve aprendizagem da LE, no aspecto gramatical, de vocabulário e de comunicação. No entanto, as interações durante as aulas não aconteciam em inglês, o que foi o maior problema detectado durante este trabalho.

Outro objetivo específico da pesquisa foi identificar possíveis problemas na aplicação das atividades, e então implementar ações visando à solução desses problemas. Através da análise dos diários reflexivos e dos questionários referentes à Atividade 1, buscou-se elaborar uma segunda atividade que pudesse incentivar a utilização da LE nas discussões. Uma vez que o uso exagerado do português durante as aulas da primeira atividade foi identificado como principal desafio, a Atividade 2 buscou aumentar a utilização de LE durante as interações.

Observou-se que a forma como a segunda atividade foi realizada provocou uma mudança no comportamento dos alunos, que passaram a fazer tentativas de uso do inglês para discutir os temas propostos. Acredita-se que isso se deva às estratégias usadas pela professora na execução de cada tarefa, como por exemplo a utilização de perguntas em inglês direcionadas aos alunos que estavam falando português e a repetição de frases para que os alunos pudessem usar como modelo. Os questionários respondidos pelos alunos após a realização da Atividade 2 revelam grande interesse da turma por atividades que promovam reflexão e discussão, como as atividades usadas nas tarefas.

Embora nem todos os alunos tenham reagido da mesma forma às mudanças implementadas pela professora, a grande maioria deles conseguiu realizar as discussões da segunda atividade utilizando a língua alvo, o que foi considerado um passo bem-sucedido em direção ao ensino crítico da língua. Tal constatação está relacionada ao último objetivo

específico desta pesquisa, que foi analisar a possibilidade de promover melhorias na atuação da professora, para incrementar o trabalho pedagógico realizado nas aulas de inglês.

Pode-se concluir, portanto, que a pesquisa-ação realizada alcançou seus objetivos, pois houve um movimento no sentido de uma maior utilização da língua inglesa nas discussões dos temas críticos sugeridos pelas atividades aplicadas, de forma que os alunos realizaram exercícios que envolveram a utilização da LE ao mesmo tempo em que promoveram a reflexão crítica, como orientam as OCEM.

## **5.2 Considerações finais sobre a pesquisa**

Esta pesquisa-ação foi idealizada com o objetivo de identificar possíveis limitações na aplicação de atividades de letramento crítico realizadas por meio da abordagem comunicativa e do trabalho com gêneros textuais com alunos do segundo ano do Ensino Médio do CEFET-MG. A escolha da turma participante foi feita em virtude do nível de conhecimento dos alunos, o que foi considerado um fator essencial para a realização do trabalho.

A elaboração das atividades levou em consideração a fundamentação teórica apresentada no segundo capítulo desta dissertação, que discutiu teorias sobre novos letramentos, multiletramentos, letramento crítico, gêneros textuais e sobre o ensino de língua estrangeira através do letramento crítico. No que se refere à metodologia de pesquisa, foram utilizados os conceitos de pesquisa em sala de aula, estudo de caso, pesquisa-ação e estudo com diários, apresentados no terceiro capítulo. Os dados gerados durante as atividades serviram como base para a análise apresentada no quarto capítulo, que contou com os diários reflexivos da professora-pesquisadora e com questionários respondidos pelos alunos.

A geração dos dados se deu entre os meses de agosto e outubro de 2015 e, em virtude da restrição de tempo devido ao currículo da instituição, a atividade foi reelaborada e aplicada novamente apenas uma vez. A análise dos dados foi baseada em seis aulas de uma hora e quarenta minutos cada, três referentes à primeira atividade e três referentes à segunda, sobre as quais elaborei diários reflexivos que utilizei como o principal instrumento de análise de dados. Os questionários respondidos pelos alunos tiveram objetivos distintos: o QP objetivou obter dados para a elaboração da primeira atividade, tais como as preferências dos alunos com relação às aulas de inglês; o QF1 e o QF2 serviram como fontes de dados sobre as percepções dos alunos sobre as atividades realizadas. Através desses instrumentos foi possível analisar os

acontecimentos observados em cada aula e perceber seu impacto quanto aos objetivos desta pesquisa.

Concluiu-se que o maior desafio encontrado durante as aulas referentes à Atividade 1 foi associar o uso da língua estrangeira à promoção do letramento crítico, uma vez que as discussões propostas aconteceram como planejado, porém na maioria das vezes em língua materna. O objetivo da Atividade 2 foi realizar tarefas semelhantes que fossem capazes de aumentar o uso da língua inglesa durante as interações propostas. Após a realização das atividades e a análise dos dados, observou-se que houve um movimento no sentido de promover o letramento crítico através de atividades baseadas na abordagem comunicativa, que ao mesmo tempo pudessem incrementar o uso da língua inglesa pelos alunos, uma vez que estes diminuíram consideravelmente o uso do português durante as discussões. Apesar disso, alguns alunos ainda resistiram à utilização do inglês, o que parece sinalizar para a necessidade de se utilizar outras estratégias no sentido de promover o uso autêntico da LE por alunos de ensino médio.

A título de conclusão, esta pesquisa investigou as possibilidades de se educar criticamente por meio de atividades baseadas no letramento crítico. Os resultados obtidos parecem demonstrar que esta é uma tarefa possível, como foi observado. Cope e Kalantzis (2000) afirmam que

se fosse possível definir em geral a missão da educação, pode-se dizer que o seu objetivo fundamental é assegurar que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de formas que lhes permitam participar plenamente na vida pública, econômica e em comunidade. A pedagogia é uma relação de ensino e aprendizagem que cria o potencial para a construção de condições de aprendizagem que conduzem à participação social plena e equitativa (p. 9).

Os resultados desta pesquisa-ação mostraram que os alunos aparentemente se beneficiaram das atividades desenvolvidas, tanto no sentido da aprendizagem de inglês quanto na formação cidadã, como sinalizaram os diários reflexivos da professora e as respostas dos alunos aos Questionários Finais. No entanto, parece necessário encontrar novas maneiras de se incrementar o uso da LE em sala de aula, para que a participação dos alunos seja mais intensa e efetiva.

### **5.3 Implicações da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras**

Como afirmam as OCEM, o objetivo do ensino de línguas estrangeiras na escola deve ir além do aspecto linguístico, visando a educar por meio delas. Sendo assim, a utilização da

abordagem comunicativa em atividades que visam à promoção de reflexão crítica nos alunos parece ser uma forma eficaz de ensinar inglês ao mesmo tempo em que se educa criticamente, pois busca o ensino de inglês através de atividades críticas que visam à formação cidadã dos estudantes.

Levando em consideração a relevância de um ensino de línguas mais significativo, sugere-se que sejam desenvolvidos outros trabalhos embasados no letramento crítico e na abordagem comunicativa, para que o contato entre eles resulte na aprendizagem efetiva tanto da língua alvo quanto de princípios relevantes para a atuação cidadã.

Acredita-se que este trabalho representa uma contribuição para os estudos sobre educação crítica através do ensino da língua estrangeira, uma vez que seus objetivos foram alcançados: as atividades realizadas atenderam ao propósito de promover a educação crítica pelos novos letramentos e os alunos se engajaram nas discussões críticas. Espera-se que este trabalho venha a inspirar outros professores a realizar pesquisas voltadas para a associação entre a educação crítica e o ensino de língua estrangeira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIO, G. Infográficos e ensino de línguas adicionais: algumas considerações iniciais. In: ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE, 11., 2014, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2014. Disponível em: <[http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/5780](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/5780)>. Acesso em: 15 set. 2015.

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

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista FAEEBA*, v. 22, p. 95-104, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, DF: Liberlivros, 2005. Disponível em: <[http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/ANDRE,M.E.D.A.\\_EstudoDeCasoEmPesquisaEAvaliacaoEducacional.rtf/view](http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/ANDRE,M.E.D.A._EstudoDeCasoEmPesquisaEAvaliacaoEducacional.rtf/view)>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BAILEY, K. M.; OCHSNER, R. A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science? In: BAILEY, K. M.; LONG, M. H.; PECK, S. (Ed.). *Second language acquisition studies*. Rowley, MA: Newbury House, 1983. p. 188-198.

BRANDT, D.; CLINTON, K. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: Maciel, R.F. e Araujo, V. de A. *Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas*. Jundiaí, Paco Editorial 2011, p. 93-109.

BURNS, A. *Collaborative action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CASTELL, S.; LUKE, A.; MACLENNAN, D. On defining literacy. In: De CASTELL, S.;

LUKE, A.; EGAN, K. (Org.). *Literacy, society, and schooling: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 3-14.

CERVETTI, G.; PARDALLES, 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, Apr. 2001. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and design of social futures*. New York, NY: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. In: HAWKINS, M. R. *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives*. New York, NY: Routledge, 2013.

COURA SOBRINHO, J.; SILVA, S. R. E. Considerações básicas sobre pesquisa em sala de aula. *Revista de estudos da linguagem*, v. 7, n. 1, p. 51-58, jun. 1998. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2183>>. Acesso em: 10 set. 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planjamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas de formação de professores de inglês*. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/.../2012](http://www.teses.usp.br/teses/.../2012)> Acesso em: 24 ago. 2015.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, Curitiba, v. 1, p. 19-32, 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/viewFile/23056/16914>>. Acesso em: 10 out. 2014.

DUFF, P. A. *Case study research in Applied Linguistics*. New York, NY: Lawrence Erlbaum, 2008. 248 p.

FERRAZ, D. M. EELT: education through English language teaching in a Brazilian technical school. *Revista Crop*, n. 15, p. 102-119, 2010. Disponível em: <[www.fflch.usp.br/dlm/lingles/Lcorpo\\_ingles.htm](http://www.fflch.usp.br/dlm/lingles/Lcorpo_ingles.htm)>. Acesso em: 10 out. 2014.

FERRAZ, D. M. Os novos letramentos e o ensino de língua inglesa: expandindo perspectivas em contextos de educação superior de tecnologia. *V@rvitu*, v. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.fatecitu.edu.br/revista>>. Acesso em: 14 set. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N.; LINCOLN, D. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 91-113.

HEATH, S. B. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. New York, NY: Cambridge University Press, 1983.

HOPKINS, D. *A teacher's guide to classroom research*. [S.l.]: Open University Press, 1989.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*, Cambridge University Press, Cambridge UK, 2012.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, Allan; GARRET, Peter. (Eds.) *Approaches to media discourse*. Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *A handbook for teacher research: from design to implementation*. Maidenhead: Open University Press, 2004.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. Maidenhead: Open University Press; New York, NY: McGraw Hill, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York, NY: Peter Lang, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. 'New' literacies: technologies and values. *Teknokultura*, v. 9, n. 1, p. 45-69, 2012. Disponível em: <<http://everydayliteracies.net/files/RemixTeknokulturaEnglish.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2014.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and technoliteracy: managing literacy technology and learning school*. Australia: Allen & Unwin, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1986.

LARSON, J.; MARSH, J. *Making literacy real: theories and practices for learning and teaching*. London: Sage, 2005.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_\_; XAVIER, Antônio C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

MATTOS, A. M. A. Estudo com diários. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 8, n. 1, p. 147-158, 1999. Disponível em: <[https://www.academia.edu/1958367/Estudo\\_com\\_di%C3%A1rios](https://www.academia.edu/1958367/Estudo_com_di%C3%A1rios)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

MATTOS, A. M. A. Pequenos passos, grandes soluções: a PesquisaAção como ferramenta para solução de problemas de sala de aula de língua estrangeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 7., 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 2004.

MATTOS, A. M. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 2011. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011a.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no Século XXI. *Revista X*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 33-47, 2011b. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/issue/view/1232/showToc>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

MATTOS, A. M. A. Education for citizenship: introducing critical literacy in the EFL classroom. In: GILLIES, R. M. (Ed.). *Pedagogy: new developments in the learning sciences*. New York, NY: Nova, 2012. p. 191-212.

MATTOS, A. M. A. Letramento crítico na escola pública: uma experiência na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Org.). *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes; Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2013. p. 21-76.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, v. 17, n. 1, p. 102-129, 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17354>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <[https://www.academia.edu/1958232/Letramento\\_cr%C3%ADtico\\_e\\_ensino\\_comunicativo\\_lacunas\\_e\\_interse%C3%A7%C3%B5es](https://www.academia.edu/1958232/Letramento_cr%C3%ADtico_e_ensino_comunicativo_lacunas_e_interse%C3%A7%C3%B5es)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

McCLURE, R. D. Common data collection strategies effective in qualitative studies using action research in technical/operational training programs. *The Learning Corner*, Sept. 2002.



Disponível em: <<http://evokedevelopment.com/blog/common-data-collection-strategies-effective-in-qualitative-studies>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York, NY: Scholastic, 2004.

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

MORGAN, W. *Critical literacy in the classroom: the art of the possible*. New York, NY: Routledge, 1997.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, D. *Language teaching methodology*. New York, NY: Prentice Hall, 1991.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2005.

PLATERO, L. G. *Trabalhando habilidades, construindo competências: leitura e escrita*. 2002. Palestra. Disponível em: <[www.sbs.com/bin/etalk/index.asp?cod=531](http://www.sbs.com/bin/etalk/index.asp?cod=531)>. Acesso em: 4 jul. 2015.

RICHARDS, J. C. *Translation or the mother tongue in an efl-class*. Iran, 30 jun. 2012. Interview submitted by Ali Matour. Disponível em: <<http://www.professorjackrichards.com/translation-or-the-mother-tongue-in-an-efl-class/>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p. (Estratégias de ensino)

SAGOR, R. *How to conduct collaborative action research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

SHOR, I. What is critical literacy? In: SHOR, I.; PARI, C. (Ed.). *Critical literacy in action: writing words, changing worlds*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1999.

SILVA, E. L. D. A.; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <[http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024\\_Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_e\\_elaboracao\\_de\\_teses\\_e\\_dissertacoes1.pdf](http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2014.

- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.
- STEVENS, L. P.; BEAN, T. W. *Critical literacy: context, research, and practice in the K-12 classrooms*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. New York, NY: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issue in comparative education, teachers college*. Columbia University. May, 12, p. 77-91, 2003. Disponível em:  
<<http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>> Acesso em: 28 jun. 2015.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.
- VALERO SANCHO, José Luis. El relato en la infografía digital. In: DÍAZ NOCI, Javier e ALIAGA, Ramón Salaverría. *Manual de Redacción Ciberperiodística*. Ariel, Barcelona, 2003.
- WIDDOWSON, H. G. O ensino de línguas para a comunicação. Tradução de J. Carlos P. Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.
- XAVIER, A. C. A. Letramento digital e ensino. In: *Alfabetização e Letramento*. CEEL, 2005
- ZACCHI, V. O conceito de crítica no ensino de língua inglesa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 2012. Disponível em:  
<[http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/14\\_06.pdf](http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/14_06.pdf)>. Acesso em: 4 dez. 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1: CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos com a realização da pesquisa **“Contribuições da Educação Crítica Pelos Novos Letramentos: Uma Pesquisa-ação”** de autoria da professora Danielle Carolina da Silva Guerra, a ser desenvolvida nesta escola. O objetivo da pesquisa é uma reflexão sobre as tentativas da docente em questão de promover o letramento crítico em suas aulas de inglês.

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

Belo Horizonte, em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Nome, assinatura e carimbo do responsável pela Instituição.

## APÊNDICE 2A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro aluno/pai/mãe/responsável:

Seu filho está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Contribuições da Educação Crítica Pelos Novos Letramentos: Uma Pesquisa-ação**” de autoria da professora Danielle Carolina da Silva Guerra, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG) e sob orientação da professora doutora Andréa Machado de Almeida Mattos, da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, objetiva uma reflexão sobre as tentativas da docente em questão de promover o letramento crítico em suas aulas de inglês.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que seu filho responda a um questionário sobre suas experiências com sua aprendizagem de língua inglesa e o uso de tecnologia para que possamos conhecê-lo melhor. Além disso, durante a pesquisa, seu filho nos disponibilizará, por meio de seu professor, parte do material utilizado por ele em sala de aula incluindo exercícios e atividades de aula. Esclareço que a identidade do seu filho não será revelada quando da apresentação dos dados do estudo ou em qualquer outro momento do desenvolvimento da pesquisa. Após o término da pesquisa, os dados serão destruídos.

Seu filho não é obrigado a participar da pesquisa, e os resultados de suas respostas ao questionário não têm relação com a avaliação da disciplina de Inglês. Dessa forma, a participação é voluntária e não tem vínculo com as notas da escola. Seu filho é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum prejuízo. Além disso, ao divulgar algum dado da pesquisa, o nome dos participantes não será utilizado, garantindo, portanto, o anonimato dos alunos.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Danielle Carolina da Silva Guerra, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG), no telefone: (31) 3319-7140, e-mail: [daniellecsguerra@outlook.com](mailto:daniellecsguerra@outlook.com).

Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com o(a) senhor(a).

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo que meu filho (nome do seu filho) \_\_\_\_\_ dela participe.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai/mãe/responsável pelo aluno

\_\_\_\_\_  
Danielle Carolina da Silva Guerra (Pesquisadora responsável)

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

## APÊNDICE 2B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Contribuições da Educação Crítica Pelos Novos Letramentos: Uma Pesquisa-ação**” de autoria da professora Danielle Carolina da Silva Guerra, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG) e sob orientação da professora doutora Andréa Machado de Almeida Mattos, da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, objetiva uma reflexão sobre as tentativas da docente em questão de promover o letramento crítico em suas aulas de inglês.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, responda a um questionário sobre suas experiências com sua aprendizagem de língua inglesa e o uso de tecnologia para que possamos conhecê-lo melhor. Além disso, durante a pesquisa, você nos disponibilizará parte do material utilizado por você em sala de aula incluindo exercícios e atividades de aula. Esclareço que sua identidade não será revelada quando da apresentação dos dados do estudo ou em qualquer outro momento do desenvolvimento da pesquisa. Após o término da pesquisa, os dados serão destruídos.

Você não é obrigado a participar da pesquisa, e os resultados das suas respostas ao questionário não têm relação com a avaliação da disciplina de Inglês. Assim, sua participação é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Danielle Carolina da Silva Guerra, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG), no telefone: (31) 3319-7140, e-mail: daniellecsguerra@outlook.com. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo e levar uma via deste documento com você (a outra ficará com a pesquisadora).

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

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do aluno

\_\_\_\_\_  
Danielle Carolina da Silva Guerra (Pesquisadora responsável)

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

### APÊNDICE 3: QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

Caro(a) aluno(a),

Por gentileza responda às perguntas abaixo com atenção. Não haverá identificação, portanto você pode dar sua opinião sincera sobre o trabalho com a língua inglesa na sua escola.

Responda às questões abaixo:

1. Há quanto tempo você estuda inglês? Estudo inglês há \_\_\_\_\_ anos.

2. Que tipo de contato você tem com o inglês? (Mais de uma opção pode ser escolhida):

aulas na escola     curso livre                       internet     músicas     vídeos

filmes     vídeo games e outros jogos     livros     aplicativos

outro (especifique): \_\_\_\_\_

3. Qual a sua motivação para aprender inglês?

\_\_\_\_\_

4. Você acha que o conteúdo das suas aulas de inglês está relacionado a sua vida fora da escola? Se sim, de que forma? Exemplifique.

\_\_\_\_\_

5. O que você acha do trabalho com gêneros textuais que tem sido feito na escola? Na sua opinião, o que pode ser feito para aprimorar esse trabalho?

\_\_\_\_\_

6. Como você acha que as aulas de inglês poderiam contribuir para sua formação profissional, pessoal, acadêmica, etc.?

\_\_\_\_\_

7. Você acha que as aulas de inglês podem ensinar mais do que só a língua?

Sim ( ) Não ( ) Por quê?

---

8. Você gostaria de ter mais contato com o inglês?

Sim ( ) Não ( ) Por quê?

---

9. No que se refere às suas aulas de inglês na escola, marque as atividades de que você gosta.

- ( ) atividades de *reading* (leitura)
- ( ) atividades de *writing* (escrita)
- ( ) atividades de *listening* (escuta)
- ( ) atividades de *speaking* (fala)
- ( ) atividades culturais
- ( ) atividades do livro didático
- ( ) atividades de tradução
- ( ) avaliações
- ( ) produção de gêneros textuais
- ( ) apresentações
- ( ) músicas e vídeos
- ( ) atividades interativas

10. Quais das opções acima deveriam ser mais utilizadas nas suas aulas para que se tornassem mais interessantes? Quais deveriam ser retiradas?

---



## APÊNDICE 4: ATIVIDADE 1 – AULA 1

### Activity 1 – Class 1

1. Look at the following images and brainstorm words and phrases related to them.



- 
2. Now watch the video for the song “Earth Song”, by Michael Jackson, and answer the following questions.



Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=XAi3VTSdTxU>



a. What is the main message conveyed by the video?

---

b. How do the different scenarios relate to the main theme of the song?

---

c. What does the repetition of the expression “what about...” suggest?

---

d. Does the video seem pessimistic or optimistic about the situation of the world? Why?

---

e. How about the environment? What does the video suggest about it?

---

f. What does the video suggest when things start changing? In your opinion, is it possible?

---

g. **What about you?** Are you optimistic or pessimistic in relation to the world we live in in terms of environment protection? Do you think the situation tends to improve or get worse? Why?

---

## APÊNDICE 5: ATIVIDADE 1 – AULA 2

### Activity – Class 2

1. Now read the following news report. In which ways is it related to the words and expressions you have brainstormed and also to the video you have just watched?

#### Climate myths: We can't do anything about climate change

17:00 16 May 2007 by Fred Pearce

It is certainly too late to stop all climate change. It is already under way, much in line with model predictions. And there are dangerous time lags. There are already several decades of warming in the pipeline. The lags in organising effective initiatives to reduce greenhouse gas emissions are also long.

But climate change is not an on-off switch. It is a continuing process. The sooner we stabilise atmospheric concentrations of greenhouse gases, the sooner we can reduce our impact on the climate and minimise the risk of reaching tipping points that will make preventing further warming even harder. Even if we only manage to slow warming rather than prevent it, societies will have more time to adjust to the changes.

It is true that the action taken so far, such as the Kyoto Protocol, will only have a marginal effect. The protocol's authors have always described it as a first step. But even before it came into effect in 2005, the protocol has triggered some profound thinking among governments, corporations and citizens about their carbon footprint and how to reduce it. Industrialised countries such as the UK are planning for emissions reductions of 60% or more by mid-century.

We may find that once the process has begun, the world loses its addiction to carbon fuels surprisingly quickly. Natural scientists fear "tipping points" in the climate system. But there are also tipping points in social, economic and political systems. Once under way, things can happen fast.

#### **Political issue**

The great majority of the extra carbon dioxide in the atmosphere was put there by the developed world, with the US alone responsible for an estimated quarter of emissions since 1750. Future emissions may be dominated by large developing countries like China and India. While neither can be blamed for climate change so far, they clearly have to be part of the solution. That is probably the biggest challenge.

But this is primarily a political issue. The industrialised nations have already emitted enough carbon dioxide to trigger significant warming. Humanity cannot afford for the developing world to take the same path. So a deal has to be done to prevent that. But today the technology to develop on a low-carbon path is much further advanced. And costs are coming down fast.

A new deal to save the world from climate change will probably involve large flows of technology and cash to the developing world. There are precedents for this. Developing countries are already being paid in cash and technology for not using ozone-destroying chemicals in refrigerators and air-conditioning systems. The same must be done on a bigger scale to halt climate change.

To repeat, this is not primarily a technological or even an economic problem, as huge as these challenges are. It is a political problem. And in politics, most things can be done if there is the will.

Available at: <http://www.newscientist.com/article/dn11658-climate-myths-we-cant-do-anything-about-climate-change.html#.VZPudflViko>

a. What is the target audience of the text? Do you consider yourself a part of it? Why / Why not?

---

b. What is the main idea of the text in terms of environmental responsibility?

---

c. Do you agree that protecting the environment is a political issue? Why / Why not?

---

d. Does your country take any actions to help protecting the environment? If so, do they work? If it doesn't, do you think it has an impact on the current situation?

---

e. Are you concerned about environmental protection? What can we do to help save the planet?

---

f. In your opinion, what is the role of the government and what is the role of each citizen when it comes to protecting the environment?

---

## APÊNDICE 6: ATIVIDADE 1 – AULA 3

### Activity – Class 3

1. The website <http://www.50waystohelp.com/> has made a list with 50 ways to help the planet. Take a quick look at them and answer the questions:

a. What is the verb structure used in all the tips given?

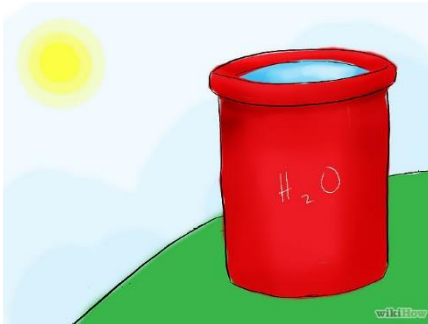
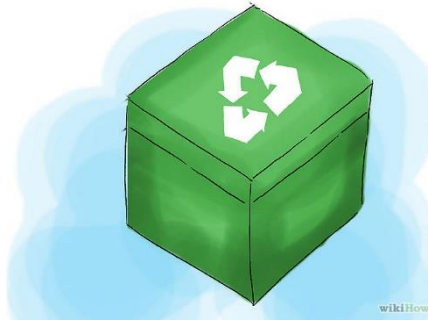
---

b. How do we form this structure and in which situations do we use it?

---

c. Label the following images of tips to save the planet with the imperative sentences from the box. Which one(s) do you consider the most effective? Why?

Install a shower water recycler.	Help identify water polluters.
Use a solar powered outdoor light.	Compost. Use fewer chemicals.
Use less electricity.	Dispose of toxic waste the right way.
Plant trees, don't cut them.	Produce less waste. Conserve water at home.
Use the sun to heat your hot water.	Respect animals.





**2. Now associate the previous labelled images to their descriptions below. Then, add another tip with the same format.**

\_\_\_\_\_ Paint, motor oil, ammonia, and a host of other chemicals should not be poured down the drain or into the grass. They'll soak into the earth and end up in the groundwater. Contact your local sanitation department to find out where the closest toxic waste disposal site is.

\_\_\_\_\_ Everything you throw in the garbage, tie up and take out to be collected is going to end up in a landfill. Plus, all that trash - plastic, paper, metal, and whatnot - was likely manufactured using unsustainable practices that hurt the health of the earth's land. By making less trash, you can reduce your impact.

\_\_\_\_\_ Trees protect land from getting eroded, and they're an integral part of the ecosystem. In saving trees you'll be protecting not only land, but water and air, too. If you have room in your yard, consider planting a few trees to invest in the future of your neighborhood.

\_\_\_\_\_ Individuals can only do so much when it comes to keeping water clean. Businesses and industries are often the culprits when it comes to water pollution. In order to protect the earth's water, concerned citizens should speak up and find ways to stop pollution from happening.

\_\_\_\_\_ This is an excellent way to cut back on waste and improve the health of the land you're living on at the same time. Instead of throwing your food scraps in the trash, compost them in a bin or a pile. After tending the pile for a few weeks, you'll have rich soil you can spread on your grass or use to make a delicious vegetable garden. The land around you will be healthier and more vibrant for your efforts.

\_\_\_\_\_ Coal and natural gas are the most common sources of energy that gets turned into electricity. The burning of these substances is a major factor in world air pollution. Reducing your reliance on electricity is a great way to play a part in saving the planet.

---

Chemicals used to wash our bodies, homes, cars and everything else get washed down the drain or absorbed in the grass, and eventually end up in the water supply. Since most people use heavy-duty chemicals for all sorts of things, chemicals are doing real damage to waterways and aquatic life. The chemicals aren't good for humans, either, so do your best to cut back on them.

---

These lights come with rechargeable batteries that are charged by the sun during the day.

---

Wasting water is one of the biggest ways individuals impact the health of the planet. Taking measures to use less water is something you can start doing right away. If you live in an area with a water shortage, this is even more important for the health of your region's environment.

---

Many animals that are thought of as pests are not causing real harm. Other animals that live in wild places aren't usually in human view, so we tend to forget about their needs. With dozens of animal species going extinct every day,<sup>[8]</sup> they need all the help they can get.

---

This water will be filtered and fill your toilet for flushing.

---

Search and consult with local appliance centers, this technology is more available than most think.

Available at: <http://www.wikihow.com/Help-Save-the-Earth>

- 
- 
- 3. Do you take any of these actions? Do you think they can change the current situation and help protect the planet for future generations? What else can be done?**
-

## APÊNDICE 7: ATIVIDADE 1 – AULA 4

### Activity – Class 4

1. The following infographics give tips on environmental protection. Take a look at them and answer the questions.

**Do you know...**

## How to save energy in your home

**Air conditioners**  
Evaporative coolers use **up to 80% less energy** than refrigerated air conditioners.

**Windows**  
Up to 40% of a home's heat can be lost through windows. Adding retrofit double-glazing can **significantly reduce** energy usage.

**Lights**  
Compact fluorescent lamps (CFLs) use **80% less energy** than traditional pear-shaped incandescent globes. Light-emitting diode (LED) globes use about **90% less energy**.

**Shower**  
Showering accounts for 50% of an average household's hot water use. Switching to an energy-efficient showerhead can **cut this in half**.

**Fridge**  
You can make **energy savings of up to 40%** by replacing a fridge that is more than 10 years old.

**Computers**  
You can cut your computer's energy usage **by over 60%** by using the sleep setting when the computer is idle and turning off the computer at night.

**Appliances**  
You can **save up to 10%** off your energy bill by turning appliances off at the wall.

**Washing machine**  
Front loaders use **up to 60% less energy** and water than top loaders.

If you've already made these changes, it might be time to reassess your energy plan. Visit [energyaustralia.com.au/pickaplan](http://energyaustralia.com.au/pickaplan) or talk to an energy advisor on 1800 596 517.

EnergyAustralia

<http://www.infographicsarchive.com/environment/infographic-save-energy-home/>



# SAVE TREES

## RECYCLE YOUR MOVING BOXES

### The life cycle of a moving box:

1. Trees are cut into logs.
2. Logs become wood chips.
3. Wood chips are boiled in a pulp and mixed with recycled material.
4. The pulp is dried.
5. Dried pulp gets rolled into paper.
6. Paper is glued together, made into cardboard, and formed into boxes.
7. Used or new boxes are packed up.
8. Packed boxes are moved to new homes.
9. Boxes are recycled or thrown away.

### If recycled

the boxes along with other recycled material are boiled into a pulp again.



The pulp is turned into new boxes, tissue, printer paper and more!

### Can't recycle your boxes?

Use them around your home:

- Reuse cardboard boxes for shipping or storage.
- Throw cardboard in your compost pile.
- Use garden beds with cardboard and use it as mulch for weed control.



### AN AVERAGE MOVE REQUIRES

**60**  
BOXES

### MORE THAN

**1/2** OF A ONE  
TON  
PINETREE

**42** MILLION MOVES PER YEAR

### CONSUME:

**28,560,000** Trees

**132,720,000** Gal. of oil

**11,760,000,000** Gal. of water

**70,560,000,000** KW of energy

### CREATE:

**1,680,060** Gal. of air pollution

**5,040,000** Cu. yards of landfill

### YOU ARE LIKELY TO MAKE



**11** moves in your lifetime

## IF YOU RECYCLE ALL 660 MOVING BOXES YOU CAN SAVE

**7** Trees

**18,480** KW of energy

**35** Gal. of oil

**26** Gal. of air pollution

**3,080** Gal. of water

**1** Cu. yards of landfill

### RECYCLING CARDBOARD

REQUIRES ONLY  
**75%**  
of the energy used to  
make new cardboard.



It also lessens the emission of sulfur dioxide produced when making pulp from trees.

### Recycling Tips & Tricks

- Find your local recycling center at: [earth911.com](http://earth911.com)
- Prepare cardboard for recycling by removing any other materials such as plastic wrap, polystyrene peanuts and other packing materials.
- Break down cardboard boxes to save storage space.
- Try to keep cardboard dry and free from food waste. Cardboard can get wet and still be recycled, but it's more difficult to carry due to the added water weight.
- Use moving box alternatives like: [zippgo.com/packages.html](http://zippgo.com/packages.html)

### Sources:

- US Census Bureau
- earth911.com
- greenliving.about.com/od/recyclingwaste/a/Recycle-Cardboard.html
- yourmyforrester.org/ohio\_carboard.html
- keepgreen.com/recycling/how-to-recycle-tips.html
- zippgo.com/why.html



Learn more at  
[mymove.com](http://mymove.com)

# Stay Afloat

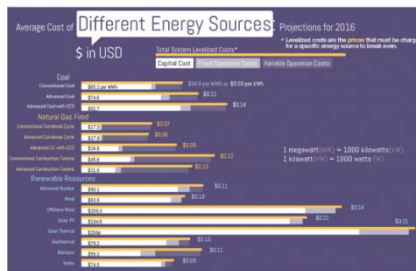
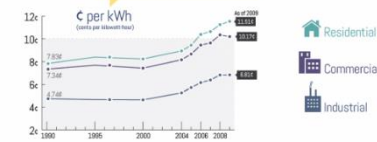
When Energy Costs Are on the Rise

Do you know how much money it takes to run different household appliances? Learn what the most cost effective strategies are when going about your daily tasks. In doing so, you'll know more about what it takes to save money and be especially when it comes to your household energy needs.

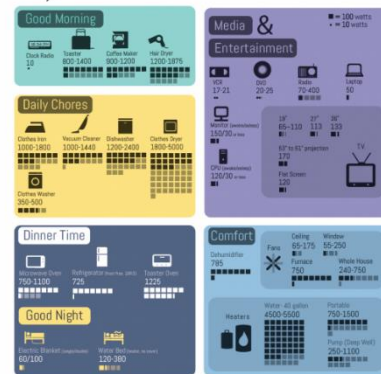
## Household Heating Costs in 2011



## Average Nominal Retail Prices for Electricity: 1990-2009



## Average Wattages of Household Appliances:



## Formulas: Average Operation Cost of Appliances

To find the annual cost of having an appliance, use the formula from the U.S. Department of Energy:

$$\frac{\text{Wattage} \times \text{Hours per day} \times \text{Days Used each year}}{1000} = \text{kWh per year}$$

$$\text{kWh} \times \$ \text{ per kilowatt hour (kWh)} = \$/\text{year}$$

**Example:** 1000 watts × 1 hour per day × 52 days each year = 52 kWh

52 kWh × \$0.115 per kWh (average cost for residential electric in 2009) = \$5.98/year

**Environmental Impact**

For every kWh of electricity used, 1.4 lbs of CO<sub>2</sub> is released into the environment.

52 kWh × 1.4 lbs CO<sub>2</sub> per kWh = 72.8 lbs of CO<sub>2</sub>/year

- ### Tips
- Turn appliances off when not in use, especially computers, computer peripherals, and entertainment products, which continue to draw power even when turned off.
  - Use power strips to turn off multiple appliances to save energy.
  - Turn out the lights when you're not in the room.
  - If possible, keep the house a little cooler in colder months and a little warmer in warmer months and adjust clothing appropriately.
  - Cook more food at once and use lids to save energy.
  - Use the dishwasher only when it's full, and don't use the drying feature if you can get by without it.
  - Take shorter showers to save the energy used to heat the water and use cooler water on tasks that don't require hot water.
  - Pay utility bills with a credit card and earn rewards. Keep in mind, some utilities charge extra for credit card payments.

SOURCES: U.S. Energy Information Administration, U.S. Department of Energy, Oak Ridge National Laboratory, Carbon Dioxide Information Analysis Center

<http://www.infographicsarchive.com/environment/energy-cost-tips-to-stay-afloat-with-energy-prices-rising/#prettyPhoto>

a. What do they have in common in terms of design?

---

b. What kind of information do they bring?

---

2. Based on everything you have read so far related to environmental protection, make an infographic to instruct the school community about the need of protecting the environment.

## APÊNDICE 8: QUESTIONÁRIO FINAL 1 e 2

Caro(a) aluno(a),

Por gentileza responda às perguntas abaixo com atenção. Não haverá identificação, portanto você pode dar sua opinião sincera sobre o trabalho com as atividades que você realizou nas últimas aulas.

Responda às questões abaixo:

1. O que você achou da atividade proposta?

---

2. Na sua opinião, quais foram os pontos positivos e negativos?

---

3. O que você aprendeu com a atividade?

---

4. Você acha que essa atividade contribuiu para a sua vida de alguma forma? Explique.

---

5. Você acha que essa atividade contribuiu para a sua formação como pessoa, cidadão e profissional? Explique.

---



## APÊNDICE 9: DIÁRIO REFLEXIVO – ATIVIDADE 1 / AULA 1

### CLASS 1

- Escolhi realizar a atividade na turma em questão por ser uma turma formada por alunos com bom conhecimento de inglês, e mesmo os que têm mais dificuldade conseguem acompanhar atividades escritas.
- Na aula 1 havia 17 alunos presentes (1 faltou), então os agrupei 7 em duplas e um trio. A organização natural dos alunos é: quem tem mais facilidade faz dupla com quem tem mais dificuldade.
- A aula aconteceu em um dos laboratórios de inglês, que são salas menores que o normal, voltadas para uma maior interação entre os alunos e o professor. Todos estavam sentados em volta da minha mesa, formando um semicírculo.
- Os alunos se mostraram interessados na atividade logo no início, uma vez que as figuras eram coloridas, em boa resolução, e que a lousa digital estava na sala. Acredito que o layout da atividade já chamou a atenção deles logo no início, e eles sabiam que haveria um vídeo, o que também me pareceu um fator motivador.
- Então começamos a atividade pela parte de Brainstorming. Em inglês, eu pedi que os alunos olhassem as figuras e fizessem um brainstorming de tudo o que lhes viesse à mente com relação a elas. Eles tinham um espaço para escrever, e lhes dei 3 minutos para pensar. Alguns alunos perguntaram algumas palavras, e as duplas discutiram bastante.
- Após esse tempo, pedi que cada dupla lesse as palavras / frases que haviam relacionado às figuras. Os alunos escolheram o 'mais fluente' de cada dupla para ler, e então pedi que eles repetissem as palavras / frases que muitos tiveram em comum.
- Environment protection - lack of water - pollution - industries - drought - deforestation
- Perguntei qual tema eles achavam que seria o tema da aula, e a maioria respondeu que seria algo relacionado a ENVIRONMENT.
- Prosseguimos para a próxima página, e assistimos ao clipe. Após assistirmos, como não havia legenda e muitos alunos relataram vontade de entender a letra da música, mostrei a letra (em inglês) e tiramos dúvidas de vocabulário.
- O que me surpreendeu muito foi que o vídeo emocionou alguns alunos, que disseram ter ficado impactados pelas imagens, e mais ainda após entender a letra da música.
- Após a exibição do vídeo, uma das alunas me perguntou quantos anos tinha aquela música e seu videoclipe. Quando eu respondi que eram vinte anos, a reação da sala foi um uníssono “Wow!” e uma outra aluna lançou a seguinte pergunta: “*O que tem sido feito nesses vinte anos para mudar a situação do planeta?*”. Isso gerou uma discussão calorosa, com a participação de todos e muitas ideias que me deram a sensação de estar realmente promovendo a reflexão crítica nesses alunos.
- Uma das alunas disse, em tom pensativo: “*quando eu vi a destruição toda no clipe eu fiquei pensando que não tem mais jeito pro mundo, mas quando a fumaça começou a voltar pra dentro da fábrica, os elefantes se levantaram, aquele cara baleado na guerra se levantou... eu fiquei pensando que talvez a gente seja a última geração capaz de fazer alguma coisa pra mudar o mundo de verdade.*”
- Após o vídeo, passamos para as perguntas. Para economizar tempo, fui discutindo uma a uma com os alunos. Apesar de eu estar falando inglês, os alunos me respondiam em português, e mesmo pedindo pra eles falarem 'in English, guys!' a discussão prosseguiu em português. Um dos alunos me disse: “*Ah, teacher, em português eu consigo falar tudo o que eu quero! I English não...*”. Nesse momento, todo mundo queria falar alguma

coisa. Os alunos levantavam a mão para tomar a palavra, e a discussão foi bastante calorosa. Mas... Em português. Por mais que eu perguntasse em inglês e os alunos compreendessem, eles insistiam em me responder em português.

- Numa tentativa de fazê-los usar o inglês, pedi que eles anotassem as respostas nos espaços apropriados. Eles levaram cerca de 15 minutos para fazer isso, alguns utilizaram dicionários online e outros me perguntaram vocabulário que precisavam.
- Então, pedi que eles lessem as respostas. Foi um momento em que eles puderam formular respostas em inglês, discutir termos em dupla e então ler o que haviam escrito. Senti que após escreverem eles estavam menos "soltos", pelo fato de estarem falando em inglês, mas estavam usando a língua, o que era meu objetivo.
- As ideias trazidas pelos alunos foram todas voltadas para conscientização, proteção ambiental e educação. Muitos estenderam o tema para guerras pelo mundo, fome, entre outros, por serem temas sugeridos pelo clipe. Quando eu mencionei que o vídeo que eles haviam assistido era de 1995, eles ficaram extremamente chocados pelo fato de já terem se passado 20 anos, e segundo eles, muito pouca coisa ter sido feita pra mudar a situação.
- Alguns alunos tiveram opiniões divergentes, e isso gerou uma discussão calorosa entre eles - na maior parte, em português. Apenas os alunos mais fluentes e seguros para falar inglês o fizeram. Os demais expuseram suas opiniões em português, embora compreendessem minhas intervenções feitas em inglês.
- Ao final da aula, os alunos pediram para ver o vídeo novamente. Eu falei inglês durante toda a aula, e a maior parte dos alunos me respondia em português.
- Me senti feliz pelo nível de discussão que foi gerado pela atividade, mas um pouco frustrada pelo fato de a maior parte da interação ter acontecido em português.

## APÊNDICE 10: DIÁRIO REFLEXIVO – ATIVIDADE 1 / AULA 2

### CLASS 2

- Uma vez que na aula anterior já havíamos discutido muito sobre o tema "Environmental Protection", os alunos já estavam bem contextualizados e só precisei ler o título para que eles começassem a antecipar o assunto do texto.
- Desta vez, pedi que eles lessem o texto em silêncio e respondessem as perguntas subsequentes. Ajudei as duplas com questões relacionadas a vocabulário, e especialmente na hora das respostas os alunos precisaram de muitas palavras que não conheciam.
- Minha esperança era que, com a leitura do texto e com as respostas às perguntas, os alunos conseguissem interagir entre si usando o inglês e no momento da interação de todos eles conseguissem responder e discutir em inglês.
- Durante a formulação das respostas, ajudei as duplas na construção de frases e com expressões que eles não conheciam. Notei que o texto foi uma grande fonte de vocabulário para eles, pois nas respostas eles utilizaram muito do que foi lido.
- Pedi que um voluntário lesse o texto para a turma. A aluna que se voluntariou é certamente a mais fluente da turma, que consegue compreender e se expressar com muita facilidade. Observei que os demais alunos se mostraram muito atentos à leitura dela, como se quisessem aprender a pronunciar. Muitos deles leram junto, em voz baixa, tentando acompanhar. Alguns alunos fizeram perguntas relacionadas a pronúncia.
- Após a leitura, retomei uma questão que havia sido o centro das nossas discussões na aula anterior: "Is it possible to change the current situation?", e as respostas foram bastante semelhantes, todas semelhantes a: "It's possible to change the situation, but not to reverse it".
- Partimos então para as perguntas, e os alunos mais uma vez mostraram grande engajamento com a questão ambiental.
- Na hora de dar as respostas, os alunos que possuem menos fluência no idioma começaram a ler suas respostas escritas, mas no momento em que queriam acrescentar algo eles começaram a falar português. Os alunos mais fluentes inicialmente responderam e comentaram as respostas dos colegas em inglês, mas foram "influenciados" por aqueles que estavam falando português, e começaram a misturar as duas línguas.
- Minha reação imediata foi continuar perguntando e fazendo comentários em inglês, e isso fez com que os mais fluentes voltassem a falar inglês. Por essa razão fiquei menos frustrada, pois consegui que pelo menos a metade da sala interagisse apenas em inglês.
- Por se tratar de uma atividade de leitura, que não costuma ser motivadora para os alunos, achei que a aula fluiu muito bem, apesar do uso do português em alguns momentos. Mais uma vez os alunos mostraram muito conhecimento e visão ampla sobre o tema, discutindo questões econômicas, políticas, sociais, etc.

- A aula foi bastante positiva a meu ver, e fiquei satisfeita com o ganho de vocabulário e com a discussão (alguns alunos chegaram a usar palavras que aprenderam no texto na hora de discutir as perguntas).



## **APÊNDICE 11: DIÁRIO REFLEXIVO – ATIVIDADE 1 / AULA 3**

### **CLASS 3**

- O objetivo da aula era apresentar o Imperativo e trabalhá-lo através de atividades de associação entre texto e figura e texto e texto.
- Gastamos muito tempo no website, pois os alunos queriam ler as 50 formas de ajudar o planeta. Isso não estava nos planos, mas acabou sendo positivo porque eles me deram a oportunidade de começar uma discussão sobre as dicas dadas pelo site.
- As perguntas sobre o imperativo me deram a oportunidade de mostrar como ele se forma, por meio de um esquema no quadro, e os alunos gostaram muito da explicação.
- O fato de termos discutido os "50 ways to help" ajudou na compreensão das frases no imperativo para rotular as figuras.
- Na atividade de associar as frases ao texto, pedi que os alunos lessem as descrições e isso foi um ótimo exercício de pronúncia, pois os que têm mais dificuldade quiseram ler para participar.
- Auxiliei os alunos na produção da dica, e notei que o fato de eles terem lido as dicas do website ajudaram muito na produção deles.
- No último exercício, para incentivar a interação em inglês, pedi que eles respondessem por escrito antes de discutirmos. A discussão ainda contou com leitura e uso do português por parte dos alunos menos fluentes, mas desta vez senti que o que eles estudaram antes (expressões, vocabulário) os ajudaram a pelo menos tentar interagir em inglês.
- A aula foi bastante produtiva e aparentemente os alunos aprenderam bastante, e fiquei muito satisfeita com a interação e o interesse demonstrado por eles.

## APÊNDICE 12: ATIVIDADE 2 – AULA 1

### Activity – Class 1

1. Look at the images and write a sentence to describe each one.



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---

2. Now watch the video for the song “They Don’t Care About Us”, by Michael Jackson, and answer the following questions.



Available at: [https://www.youtube.com/watch?v=QNJL6nfu\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=QNJL6nfu_Q)

a. What is the main message conveyed by the video?

---

b. Who are “they”, in “they don’t care about us”? Why do you think so?

---

c. Which social issues are addressed by the video?

---

d. Do you identify these problems in your community? Give examples.

---

e. Why do you think the singer chose those settings, in Brazil, to record the video?

---

f. Do you think it has an impact on how people around the world see Brazil? Why / Why not?

---

g. What is the effect of the use of the imperatives in the lyrics of the song?

---

## APÊNDICE 13: ATIVIDADE 2 – AULA 2

### Activity – Class 2

1. Read the short biography of a person mentioned in the video and answer the questions:



**Martin Luther King, Jr.**, (January 15, 1929-April 4, 1968) was born Michael Luther King, Jr., but later had his name changed to Martin. His grandfather began the family's long tenure as pastors of the Ebenezer Baptist Church in Atlanta, serving from 1914 to 1931; his father has served from then until the present, and from 1960 until his death Martin Luther acted as co-pastor. Martin Luther attended segregated public schools in Georgia, graduating from high school at the age of fifteen; he received the B. A. degree in 1948 from Morehouse College, a distinguished Negro institution of Atlanta from which both his father and grandfather had graduated. After three years of theological study at Crozer Theological Seminary in Pennsylvania where he was elected president of a predominantly white senior class, he was awarded the B.D. in 1951. With a fellowship won at Crozer, he enrolled in graduate studies at Boston University, completing his residence for the doctorate in 1953 and receiving the degree in 1955. In Boston he met and married Coretta Scott, a young woman of uncommon intellectual and artistic attainments. Two sons and two daughters were born into the family. In 1954, Martin Luther King became pastor of the Dexter Avenue Baptist Church in Montgomery, Alabama. Always a strong worker for civil rights for members of his race, King was, by this time, a member of the executive committee of the National Association for the Advancement of Colored People, the leading organization of its kind in the nation. He was ready, then, early in December, 1955, to accept the leadership of the first great Negro nonviolent demonstration of contemporary times in the United States, the bus boycott described by Gunnar Jahn in his presentation speech in honor of the laureate. The boycott lasted 382 days. On December 21, 1956, after the Supreme Court of the United States had declared unconstitutional the laws requiring segregation on buses, Negroes and whites rode the buses as equals. During these days of boycott, King was arrested, his home was bombed, he was subjected to personal abuse, but at the same time he emerged as a Negro leader of the first rank. In 1957 he was elected president of the Southern Christian Leadership Conference, an organization formed to provide new leadership for the now burgeoning civil rights movement. The ideals for this organization he took from Christianity; its operational techniques from Gandhi. In the eleven-year period between 1957 and 1968, King traveled over six million miles and spoke over twenty-five hundred times, appearing wherever there was injustice, protest, and action; and meanwhile he wrote five books as well as numerous articles. In these years, he led a massive protest in Birmingham, Alabama, that caught the attention of the entire world, providing what he called a coalition of conscience. And inspiring his "Letter from a Birmingham Jail", a manifesto of the Negro revolution; he planned the drives in Alabama for the registration of Negroes as voters; he directed the peaceful march on Washington, D.C., of 250,000 people to whom he delivered his address, "I Have a Dream", he conferred with President John F. Kennedy and campaigned for President Lyndon B. Johnson; he was arrested upwards of twenty times and assaulted at least four times; he was awarded five

honorary degrees; was named Man of the Year by *Time* magazine in 1963; and became not only the symbolic leader of American blacks but also a world figure. At the age of thirty-five, Martin Luther King, Jr., was the youngest man to have received the Nobel Peace Prize. When notified of his selection, he announced that he would turn over the prize money of \$54,123 to the furtherance of the civil rights movement. On the evening of April 4, 1968, while standing on the balcony of his motel room in Memphis, Tennessee, where he was to lead a protest march in sympathy with striking garbage workers of that city, he was assassinated.

Source: [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/peace/laureates/1964/king-bio.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/1964/king-bio.html)

a. In your opinion, what was Martin Luther King’s most important effort?

---

b. Why do you think the lyrics of the song “They Don’t Care About Us” say “...But if Martin Luther was living he wouldn’t let this be”?

---

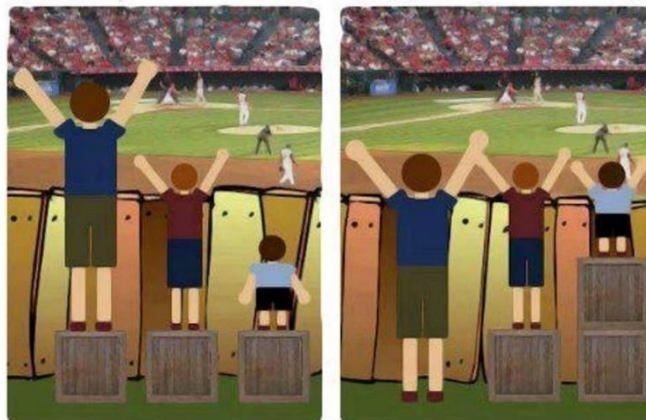
c. What kinds of prejudice do you recognize around you? What do you do about it?

---

d. How would you define “equality”? How about “equity”?

---

e. Look at the following images. Which one represents equity? In which ways is it different from equality?<sup>15</sup>



f. Which problems related to equity can you identify in your community? Who do you think is responsible for solving them?

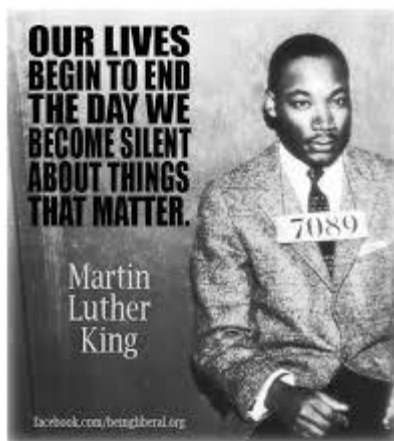
---

<sup>15</sup>De acordo com o *website* <http://sgba-resource.ca/en/concepts/equity/distinguish-between-equity-and-equality/>, o termo ‘equidade’ está relacionado a compreender e dar às pessoas individualmente o que elas necessitam para ter uma vida plena e saudável, enquanto o termo ‘igualdade’ está relacionado a fornecer a todos os mesmos recursos para que tenham uma vida plena e saudável. A ‘equidade’ está relacionada, portanto, à justiça social.

## APÊNDICE 14: ATIVIDADE 2 – AULA 3

### Activity – Class 3

1. Look at the following image and answer the question about it:



Source: <http://www.thecolorbind.com/wp-content/uploads/2014/02/MLK.jpeg>

What do you think that matters in the society you live in in terms of equity?

---

2. Listen to some parts of Martin Luther King's speech "I have a dream" and answer the questions.

I am happy to join with you today in what will go down in history as the greatest demonstration for freedom in the history of our nation.

Five score years ago, a great American, in whose symbolic shadow we stand today, signed the Emancipation Proclamation. This momentous decree came as a great beacon light of hope to millions of Negro slaves who had been seared in the flames of withering injustice. It came as a joyous daybreak to end the long night of their captivity.

But one hundred years later, the Negro still is not free. One hundred years later, the life of the Negro is still sadly crippled by the manacles of segregation and the chains of discrimination. One hundred years later, the Negro lives on a lonely island of poverty in the midst of a vast ocean of material prosperity. One hundred years later, the Negro is still languished in the corners of American society and finds himself an exile in his own land. And so we've come here today to dramatize a shameful condition.

(...)

And so even though we face the difficulties of today and tomorrow, I still have a dream. It is a dream deeply rooted in the American dream.

I have a dream that one day this nation will rise up and live out the true meaning of its creed: "We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal."

I have a dream that one day on the red hills of Georgia, the sons of former slaves and the sons of former slave owners will be able to sit down together at the table of brotherhood.

I have a dream that one day even the state of Mississippi, a state sweltering with the heat of injustice, sweltering with the heat of oppression, will be transformed into an oasis of freedom and justice.

I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character.

I have a *dream* today!

(...)

Source: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkihaveadream.htm>

a. What was Martin Luther King's main dream?

---

b. The speech was held in 1963. Do you think his dream has come true now? Why / Why not?

---

c. Do you believe this speech is valid now in your society? In which ways?

---

d. Have you ever been a victim of any sort of prejudice? If so, how does it feel?

---

e. Do you take any actions against prejudice in your community? Do you think it matters? What can be done to defeat prejudice?

---

f. When it comes to social issues, what is your dream? Write a paragraph about it.

---

## APÊNDICE 15: DIÁRIO REFLEXIVO – ATIVIDADE 2 / AULA 1

### CLASS 1

- O objetivo desta aula era tentar amenizar o problema de discussão em língua materna no momento em que eu tento promover discussões visando o letramento crítico na sala de aula.
- A ideia de trabalhar um clipe do Michael Jackson mais uma vez fez com que os alunos ficassem animados, e antes mesmo de começarmos a aula muitos deles comentavam sobre o clipe e o fato de ele ter sido gravado no Brasil. Os comentários eram feitos em português, mas ainda não havíamos começado a aula.
- Por causa dos comentários prévios sobre o clipe, resolvi contar um pouco da história do mesmo, com o objetivo de contextualizar os alunos e fomentar seu interesse pelo tema. Fiz isso em inglês, e todos os alunos acompanharam minha explicação sem maiores dificuldades. Obviamente, falei pausadamente e usei o quadro para explicar vocabulário. Isso não estava nos meus planos, mas notei que a explicação serviu como *warm-up* antes mesmo do início da atividade.
- Com o objetivo de fazer os alunos usarem a língua inglesa, o *warm-up* pedia que os alunos escrevessem uma frase para descrever cada figura. Após fazerem isso, eles leram suas frases e eu escrevi algumas palavras chave no quadro para tentar auxiliar a discussão.
- Escrever essas palavras chave me ajudou muito porque pude usar o quadro como recurso para lembrar o que falar / perguntar, além de ter um recurso visual para incentivar os alunos a falarem inglês.
- No momento da leitura das frases os alunos comentaram as frases dos colegas em português, e eu respondia tudo em inglês, para que eles entendessem que eu queria participações em inglês.
- A aluna mais fluente da turma era a única que comentava as frases e falas dos colegas e se dirigia a mim em inglês. Em seguida, outra aluna começou a participar falando inglês. Isso parece ter despertado a curiosidade da turma, que passou a prestar mais atenção no que as colegas diziam e tentavam entender para comentar.
- Passamos alguns minutos falando sobre as favelas no Brasil, a questão racial, e a violência policial (nesse momento surgiram comentários sobre as manifestações no Brasil), pois são temas abordados pela música “They Don’t Care About Us”.
- Após assistirmos ao clipe, notei que alguns alunos estavam super “empolgados” com o clipe em si, e não com os temas abordados por ele. Os comentários eram mais direcionados às cenas curiosas / engraçadas do que aos cenários que remetem à pobreza e dificuldades enfrentadas pelo povo.
- Para tentar direcionar a “empolgação” dos alunos para o tema da aula, tentei usar os comentários deles para fazer perguntas do tipo: *“I heard you saying that the woman who appears holding Michael’s hand and dancing should have gone to the hairdresser’s before participating in the vídeo. Why do you think she was shown like that? Do you*



*think if she had gone to hairdresser's her image would cause this surprise on you? Why? / Why not?"*.

- Por causa disso a discussão durou mais do que eu imaginava, mas isso não foi um problema, pois enchi o quadro de palavras importantes – foi como um *brainstorming* – e os alunos puderam utilizá-las no momento de responder às perguntas.
- Primeiro pedi que as duplas respondessem por escrito, para depois discutirmos as opiniões de cada uma.
- Durante a discussão, tentei falar pausadamente e direcionar as perguntas para duplas específicas, na tentativa de obter respostas em inglês. No geral, depois de lerem as respostas eu fazia um comentário ou outra pergunta, e isso fez com que algumas duplas interagissem comigo em inglês. Outras liam e imediatamente começavam a falar português, como se quisessem ‘complementar’ o que haviam escrito.
- Meu sentimento de que os alunos sentem que o inglês não é suficiente para abarcar tudo o que desejam expressar ficou ainda mais forte quando uma aluna disse “*professora, se eu disser em inglês não vai ter o mesmo efeito*”.
- As respostas que eu esperava dos alunos em termos de reflexão crítica foram novamente muito satisfatórias, pois eles têm ideias muito boas e levam as discussões para além do que eu imagino.
- Senti que consegui diminuir um pouco o uso da língua materna, mas observei que os alunos que se dispuseram a usar o inglês o tempo todo eram aqueles mais fluentes e seguros. Os demais ainda sentiam a necessidade de usar o português para “esclarecer” suas opiniões.
- Em geral, fiquei muito satisfeita com a aula em termos da discussão gerada por ela, mas ainda gostaria que os alunos se empenhassem mais no uso do inglês.

## APÊNDICE 16: DIÁRIO REFLEXIVO – ATIVIDADE 2 / AULA 2

### CLASS 2

- A aula começou com a leitura de um trecho da música da aula anterior, para que os alunos pudessem lembrar de uma menção feita a Martin Luther King.
- Perguntei a eles se eles conheciam o ativista, e todos afirmaram já terem ouvido falar. Apenas dois alunos forneceram informações precisas sobre Martin Luther King, e curiosamente os dois são negros. Comentei isso com a turma, e perguntei qual era, na opinião deles, o motivo para isso acontecer.
- Eu sabia que os alunos levariam bastante tempo na leitura do texto, então resolvi fazer de uma maneira diferente. Pedi a cada aluno que lesse uma frase do texto e perguntei sobre palavras desconhecidas.
- Escrevi as palavras desconhecidas no quadro e tentei explica-las em inglês, por meio de sinônimos, mímicas, etc., na tentativa de incentivar os alunos a pensar em inglês.
- Ao final da leitura, que levou bastante tempo, os alunos tinham conhecido muitas palavras e compreendido o texto.
- Além disso, consegui trabalhar até mesmo questões gramaticais durante a leitura de cada frase.
- Passamos para as perguntas, e novamente eu pedi que eles escrevessem primeiro, para discutirmos em seguida. Isso fez com que eles tivessem a chance de usar o vocabulário novo e tivessem mais segurança para responder.
- A discussão baseada nas respostas foi bastante calorosa, porque alguns alunos parecem ser defensores da causa negra.
- A foto sobre *equality* e *equity* rendeu muitos comentários interessantes, e me surpreendeu a capacidade de reflexão dos alunos. Primeiramente, expliquei os termos e me certifiquei de que eles compreenderam a diferença. Os comentários que eles fizeram me sugeriram que eles estão bastante engajados nas questões sociais, e eu só precisei fazer comentários e perguntas para fazer a turma toda participar.
- Toda vez que eu notava alguma dupla em silêncio durante as discussões, fazia algum comentário direcionado a ela para fazer com que se envolvessem no assunto.
- Na última pergunta, sobre os problemas identificados na comunidade e os possíveis responsáveis por solucioná-los, fiquei muito impressionada com o teor das respostas e consequentemente das discussões.
- Com relação ao uso do português, observei que finalmente nesta atividade ele diminuiu bastante. Associei isso aos meus esforços em falar inglês com os alunos o tempo todo e principalmente de direcionar as perguntas.
- Além disso, quando os alunos falavam português eu repetia a frase em inglês e pedia confirmação, do tipo “*is that right?!*”, e acredito que isso ajudou muito na diminuição do uso da língua materna.
- Na minha opinião, foi a aula mais produtiva até o momento.

## APÊNDICE 17: DIÁRIO REFLEXIVO – ATIVIDADE 2 / AULA 3

### CLASS 3

- Passamos bastante tempo discutindo a imagem de Martin Luther King, e os alunos observaram por si alguns pontos que eu pretendia abordar, como o fato de ele estar aparentemente na prisão. Como sua biografia lida na aula anterior trazia essa informação, foi fácil relacionar alguns fatos à imagem.
- Tentei explorar bastante a foto antes de passarmos para a atividade, falando inglês pausadamente e incentivando os alunos a falar também. Foi um momento de preparação para a escrita, e também para a discussão posterior.
- Os alunos diziam frases em inglês, intercaladas com outras em português. No entanto, observei que eles estavam se esforçando para usar o inglês o tempo todo.
- Novamente discutimos a questão da justiça social, desta vez voltada para a nossa sociedade. Como os alunos queriam falar muitas coisas, eles ainda usavam o português quando sentiam a necessidade de expandir as ideias expressas em suas frases.
- No momento do *listening*, os alunos se interessaram muito pelo discurso, porque apesar do vocabulário difícil, a fala é pausada e eles acompanharam tranquilamente.
- Após solucionar problemas de vocabulário escrevendo todas as dúvidas dos alunos no quadro, repeti o áudio e os alunos tiveram a chance de acompanhar novamente, desta vez compreendendo o discurso todo.
- Pedi que eles respondessem às perguntas primeiro, em dupla, para discutirmos depois.
- No momento da discussão, os próprios alunos retomaram algumas informações relacionadas à biografia de Martin Luther King, que havíamos estudado na aula anterior. Eu me surpreendi com a quantidade de pontos mencionados por eles, porque eu não esperava que eles se interessassem tanto pelo tema.
- A discussão mais uma vez foi muito calorosa, com o uso do português para “expandir” as respostas dadas pelas duplas. Alguns alunos usaram o inglês o tempo todo, mas apenas os mais fluentes. Os demais continuaram se apoiando na língua materna para expressar suas opiniões mais relevantes,
- No momento de falar sobre os sonhos, alguns alunos quiseram adicionar informações às respostas dadas pelas duplas, e passamos muito tempo discutindo sobre os sonhos e esperanças deles. O uso do português neste momento não me incomodou muito, pois em geral pelo menos um aluno de cada dupla tentava se expressar em inglês, ajudando os demais colegas.
- Na tentativa de estimular a discussão toda em LE, eu repetia em inglês as frases que os alunos diziam em português, fazendo com que eles visualizassem que o que eles haviam dito era daquela forma em inglês. Isso parece ter ajudado alguns, especialmente uma aluna, que repetia tudo o que eu dizia, como se tentasse memorizar as frases.
- Fiquei muito satisfeita com a aula. As discussões nessa turma sempre fluem bastante, e o fato de estarmos falando de negros em uma sala com três alunos negros, sendo dois deles ativistas da causa, me ajudou bastante a promover reflexão nos demais.