



ORGANIZADORAS

Annallena de Souza Guedes

Carolina Vianini

Marina Morena dos Santos e Silva

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO BRASILEIRO: PRÁTICAS DE SUCESSO



ORGANIZADORAS

Annallena de Souza Guedes

Carolina Vianini

Marina Morena dos Santos e Silva

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO BRASILEIRO: PRÁTICAS DE SUCESSO

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 o autor e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil





Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbrônio
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil



Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Morales Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>





Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Laura Linck
Editoração eletrônica	Gabrielle Lopes Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	8Photo, Kanpisut - Freepik.com
Revisão	Autores e autoras
Organizadoras	Annallena de Souza Guedes Carolina Vianini Marina Morena dos Santos e Silva Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E598 Ensino de Língua Inglesa no contexto brasileiro: práticas de sucesso. Annallena de Souza Guedes, Carolina Vianini, Marina Morena dos Santos e Silva, Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 253p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-230-8 (brochura)

978-65-5939-229-2 (eBook)

1. Educação. 2. Língua inglesa. 3. Ensino. 4. Práticas educacionais. 5. Aprendizagem. 6. Escola. I. Guedes, Annallena de Souza. II. Vianini, Carolina. III. Silva, Marina Morena dos Santos e. IV. Leite, Patrícia Mara de Carvalho Costa. V. Título.

CDU: 371.3

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.292

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1



SUMÁRIO

Prefácio 13

Apresentação..... 15

Parte 1

PRÁTICAS DE SUCESSO NA ESCOLA PÚBLICA

Capítulo 1

O uso do *hip hop* na aula de Língua Inglesa em uma Escola Pública: reflexões globais sobre racismo a partir de experiências locais 23
Rafaella Machado dos Santos

Capítulo 2

Ensino crítico para crianças: um relato de experiência acerca da práxis de Língua Inglesa no contexto da Escola Pública 39
Maria José Lacerda Rodrigues Hoelzle

Capítulo 3

Desmitificando a ideia de “alunos fracassados” através da aula de Inglês em uma Escola Pública..... 62
Gasperim Ramalho de Souza



Parte 2

PRÁTICAS DE SUCESSO NA ESCOLA PARTICULAR

Capítulo 4

**O universo da Língua Inglesa nos anos
iniciais do Ensino Fundamental:**

produzindo um pôster de filme 81

Caroline Martins dos Santos

Eliane Velloso Missagia

Capítulo 5

A cultura como aliada no ensino

de Língua Inglesa em escolas particulares 101

Izabela Cristina Teixeira Lopes

Parte 3

PRÁTICAS DE SUCESSO EM INSTITUTOS FEDERAIS

Capítulo 6

Cefet's got talent: um relato de sucesso

no engajamento dos alunos para
o aprendizado de Língua Inglesa 117

Maria Isabel Rios de Carvalho Viana

Natália Mariloli Santos Giarola Castro

Capítulo 7

Teoria decolonial e ensino de Língua Inglesa:

questionando a minha prática 133

Selma Silva Bezerra



Parte 4

PRÁTICAS DE SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR

Capítulo 8

Dramatizações no ensino de Língua Inglesa:

experiências no curso de turismo da UNEB..... 154

Juliana Alves dos Santos

Capítulo 9

Esperança na educação: um porquê

das práticas pedagógicas transformadoras 173

Andréa Santana Silva e Souza

Parte 5

PRÁTICAS DE SUCESSO EM CURSOS DE IDIOMAS E DE EXTENSÃO

Capítulo 10

Histórias pessoais e *Instagram*:

relato de atividade personalizada
em um curso livre de idiomas..... 193

Aline Cristina Monteiro Neves Almeida

Capítulo 11

Utilizando o gênero questionário *on-line*

para aprendizagem de Língua Inglesa 210

Tatiana da Silva Castro



PRÁTICAS DE SUCESSO PROFESSOR/A PARTICULAR

Capítulo 12

Ensino/aprendizagem de Inglês *on-line* e personalizado:

desenvolvendo a competência comunicativa

e a (re)construção de sentidos com alunos adultos 229

Isabela de Oliveira Campos

Sobre as organizadoras 244

Sobre o autor e as autoras..... 246

Índice remissivo..... 252



PREFÁCIO

A palavra “prefácio”, em latim, significa dito (*fatio*) antes (*prae*). Literalmente, é aquilo que é dito antes do livro. Penso que, alguns leitores, certamente, serão atraídos à leitura deste livro após voltarem seus olhos ao prefácio e compreenderem os objetivos e a temática dos capítulos que se seguirão. Outros tantos, entusiasmados, logo de posse do livro, iniciarão a deleitosa leitura dos capítulos atraídos pela ênfase do título em práticas de sucesso. Ainda assim, minha proposta aqui é evidenciar a importância deste livro além de provocar o desejo de reflexões do/a leitor/a sobre práticas narradas por professores, os/as quais colheram bons frutos e, generosamente, desejaram compartilhá-las.

Antes, no entanto, gostaria de colocar que, diante da incumbência da escrita do prefácio deste livro, sinto-me honrada e contente pela proposta temática das organizadoras do livro. Isso porque tratar sobre práticas de sucesso de ensino/aprendizagem de inglês é algo que nos motiva, inspira, orienta. É, sobretudo, foco de minhas pesquisas. Escrever sobre experiências bem-sucedidas é deixar trilhas do que se ama como professor/a de inglês: observar e compreender experiências que dão certo no âmbito do ensino/aprendizagem e, então, buscar vivenciá-las. É caminhar em direção oposta ao discurso dominante de esperado fracasso na aprendizagem de inglês na escola, no Brasil.

É interessante observar que os 12 capítulos do livro abarcam práticas bem-sucedidas do ensino de inglês em vários contextos educacionais: o da escola pública, o da escola particular, o dos institutos federais, o da universidade pública, o da universidade particular, o de cursos de idiomas e de extensão e, finalmente, o do/a professor/a particular. Esse escopo amplo abordado pelos vários professores/pesquisadores, em seus respectivos capítulos, enriquece o relato das práticas pedagógicas



vivenciadas atendendo aos diferentes contextos nos quais os professores de inglês se inserem no contexto educacional brasileiro. Os leitores terão a possibilidade de se verem, de refletirem sobre suas próprias experiências e de vislumbrarem possibilidades de mudança e melhoria na qualidade de seu ensino e da aprendizagem de seus estudantes.

Certamente, este livro merece ser lido e relido por professores de inglês inseridos nos vários contextos da educação pública ou da educação privada, para a reflexão sobre caminhos possíveis para prática de sucesso no ensino de inglês. A leitura trará inspiração, esperança e orientação. Mais importante, o livro merece que suas ideias sejam refletidas e experimentadas na prática da sala de aula, na busca da possível e tão desejada melhoria do ensino de inglês no contexto educacional brasileiro.

Finalmente, recorro-me à Clandinin e Connely (2000, p. 61), pesquisadores sobre narrativas em experiências educacionais, os quais destacam: “Estando no mundo, precisamos nos refazer bem como oferecer entendimentos oriundos de pesquisas que possam levar a um mundo melhor”. Aqui, eu diria, entendimentos oriundos de experiências que possam levar a um mundo de melhor aprendizagem. Assim, desejo-lhes uma proveitosa leitura!

Climene Fernandes Brito Arruda

Professora na área de língua inglesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)



APRESENTAÇÃO

Sabemos que, no Brasil, país sul-americano de grande extensão territorial, o ensino de língua inglesa se dá em diferentes contextos, desde a escola particular até a universidade pública. Para fins de exemplificação, segundo o Censo da Educação Básica de 2017, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), somente a rede pública de ensino possui, em média, 62.250 professores e professoras de língua inglesa. Esse dado nos leva a crer que muitas experiências interessantes e exitosas acontecem nas inúmeras salas de aulas de todo o País. Quão enriquecedor seria poder conhecer e compreender os fenômenos que emergem dessas práticas...

Pensando nisso, propomo-nos a reunir trabalhos de docentes de língua inglesa, que atuam em contextos de ensino distintos em diferentes regiões de nosso País e que, por meio do relato de suas experiências de sucesso, pudessem dialogar com seus pares, propiciando um intercâmbio de ideias, iniciativas, tomadas de decisão, proposições de atividades e reflexões, que contribuam de forma significativa para os rumos do ensino de língua inglesa no Brasil.

Nesse sentido, planejamos esta obra como uma partilha de práticas que formam, para o grupo de estudantes desses professores e professoras, consideradas instigantes e significativas e que, ao mesmo tempo, tenham colaborado para a formação linguístico-cultural desses grupos.

Sendo assim, o livro está dividido em seis partes. A primeira parte reúne práticas de sucesso de colegas que atuam na escola pública. No primeiro capítulo, “*O uso do hip hop na aula de língua inglesa em uma escola pública: reflexões globais sobre racismo a partir de experiências locais*”, Rafaella Machado dos Santos compartilha conosco



um pouco do que vivencia na sua tarefa como professora de escola pública na cidade de Vitória, no estado do Espírito Santo. Pautada na sua “percepção sobre o que os alunos esperam de uma aula de inglês”, a autora relata a proposição de uma atividade, que tem como objetivo levá-los ao desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, analisando como a música, mais particularmente o *hip hop*, pode contribuir para isso. Nesse aspecto, questões em torno do racismo, tema muito presente na nossa agenda contemporânea, são trazidas à tona, com vistas a promover um debate profícuo para a produção de conhecimento dos estudantes. A abordagem adotada pela autora para o trabalho com a língua inglesa, nesse caso, se aporta na necessidade dos estudantes à compreensão do discurso global-local, reconhecendo na história e na sociedade como a segregação racial ainda insiste em permanecer mesmo em tempos em que a liberdade é tão clamada.

No segundo capítulo, “*Ensino crítico para crianças: um relato de experiência acerca da práxis de língua inglesa no contexto da escola pública*”, Maria José Lacerda Rodrigues Hoelze, brilhantemente, nos convida, com uma sutileza sem igual, a adentrarmos uma sala de aula de inglês, repleta de crianças de nove a 11 anos, estudantes de uma escola pública municipal em Goiânia, ávidas por aprender não apenas a língua, mas sim a ler o mundo. Pensar nos modos de representação linguística por meio de atividades que instigam a capacidade de expressão e reflexão dos estudantes nos insere em um contexto de ensino e aprendizagem, que consegue ganhar ares de leveza e suavidade e, ao mesmo tempo, nos oferecer condições de compreender que estamos tomando o rumo certo enquanto professores à medida em que provocamos a construção de sentidos em nossas salas de aula. E, assim, mediante um relato de experiência, a autora, de mãos dadas com o pensamento freiriano, desvela a importância do ensino crítico desde as séries iniciais, mostrando aos estudantes que eles são agentes observadores e transformadores de sua própria realidade social. Para tanto, a autora descreve diversas ativi-



dades e analisa as produções dos estudantes, originadas da noção de ler e escrever o mundo, que, a nosso ver, são tecidas pelos fios do engajamento, da construção de identidades, do posicionamento crítico e, acima de tudo, do olhar atento de cada criança, que precisa, pela língua, compreender o seu papel de ser e estar no mundo.

No terceiro capítulo, “*Desmitificando a ideia de ‘alunos fracassados’ através da aula de inglês em uma escola pública*”, Gasperim Ramalho de Souza nos narra uma experiência encantadora com alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente com estudantes do Projeto Acelerar para Vencer (PAV), na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Nessa prática, o autor e professor buscou, por meio de atividades baseadas no Letramento Crítico, propiciar, segundo ele, oportunidades para que seu grupo de estudantes pudesse aprender inglês “de forma inter e transdisciplinar e que, ao mesmo tempo, possibilitassem a esses alunos o resgate de sua esperança na escola, nos professores e, acima de tudo, em si mesmos”. As atividades descritas por ele nos levam a refletir criticamente nossas práticas nesse contexto e a questionar nossa realidade e a transformação dessa realidade por meio da língua estrangeira.

Na segunda parte, continuamos a explorar práticas de sucesso da educação básica, dessa vez, práticas que aconteceram em escolas particulares. No capítulo 4, intitulado “*O universo da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental: produzindo um pôster de filme*”, Caroline Martins dos Santos e Eliane Velloso Missagia compartilham uma proposta interdisciplinar com a produção do gênero pôster de ficção científica em uma escola da rede privada de Belo Horizonte. As autoras problematizam o fato de o ensino de inglês no ensino fundamental não ser previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando como essa ausência de parâmetros oficiais associada à carência de formação do profissional de Letras-Inglês para o público infantil geram uma lacuna entre ensinar a língua e ensinar



crianças. Com vistas à formação de leitores críticos, defendem que o ensino por meio de gêneros é uma oportunidade para o processo de letramento do aluno, fortalecendo a conexão entre o aprendizado do inglês e a prática social realizada por meio do gênero.

No capítulo seguinte, Izabela Cristina Teixeira Lopes, como já aponta o título de seu texto, “*A cultura como aliada no ensino de Língua Inglesa em escolas particulares*”, defende a cultura como uma ferramenta motivacional para turmas heterogêneas, típicas de contextos de ensino regulares. Sua proposta é inserir a cultura na rotina da sala de aula, aproveitando oportunidades, muitas vezes, propiciadas pelo próprio livro didático, para não só trabalhar aspectos linguísticos, mas também ampliar o conhecimento dos alunos sobre a cultura do outro e sua própria cultura. Com foco em datas comemorativas e celebrações, demonstra como os aprendizes se engajam em práticas com as quais se identificam, porque fazem parte de um contexto real e imediato, próximo de suas realidades.

Na terceira parte do livro, adentramos o contexto de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituições pluricurriculares e multicampi especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis. No sexto capítulo, “*CEFET’s got talent: um relato de sucesso no engajamento dos alunos para o aprendizado de língua inglesa*”, Maria Isabel Rios de Carvalho Viana e Natália Mariloli Santos Giarola Castro compartilham uma experiência com o Ensino de Línguas Baseado em Tarefa (ELBT) no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). As autoras narram como conseguiram aliar o ensino da língua à realidade dos aprendizes, rompendo com o obstáculo de que, muitas vezes, o inglês é dissociado da vida dos estudantes e suas necessidades. As autoras fazem uma descrição detalhada dos procedimentos para a realização de um *show* de talentos e demonstram como as atividades propostas foram capazes



de despertar nos estudantes uma relação afetiva com a língua, além de um sentimento de autonomia e confiança no uso do inglês, valorizando as inteligências múltiplas e promovendo formas de demonstrar a importância do idioma nas diferentes atividades profissionais.

O próximo capítulo, “*Teoria decolonial e ensino de língua inglesa: questionando a minha prática*”, Selma Silva Bezerra compartilha conosco uma experiência de sucesso aplicada na cidade de Satuba, no interior do estado de Alagoas. Nessa prática, realizada com estudantes do 1º ano do ensino médio, a professora e autora do texto buscou, segundo ela, evitar a repetição de métodos e teorias de ensino de inglês produzidas por países do Norte e reproduzidas por países do Sul sem nenhum questionamento e/ou adequação ao contexto histórico e social do grupo de estudantes envolvidos. Sendo assim, a professora retrata uma atividade com canções, na qual os alunos e as alunas tiveram sua visão e necessidades consideradas, participando de decisões importantes na construção e na resolução da atividade, e puderam, assim, se identificar com a tarefa desenvolvida.

Na quarta parte do livro, começamos a explorar o ensino de Língua Inglesa no ensino superior. No oitavo capítulo, “*Dramatizações no ensino de língua inglesa: experiências no curso de turismo da UNEB*”, Juliana Alves dos Santos narra uma experiência de ensino de Língua Inglesa com uma turma do curso de bacharelado em Turismo da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no *campus* da cidade de Eunápolis, interior do estado da Bahia. Em um contexto pós-greve, a professora viu na dramatização uma oportunidade de engajar seus alunos e suas alunas na disciplina, desenvolver as habilidades comunicativas da turma e lidar com as adversidades de um novo calendário. Em seu texto, Juliana não apenas descreve como as atividades foram planejadas e executadas, mas faz, ainda, uma reflexão sobre seus resultados, apontando como essa prática contribuiu para a ampliação do repertório linguístico-cultural da turma e proporcionou um aprendizado realmente significativo a todos e todas.



No capítulo nove, ainda no contexto de ensino superior, a professora Andréa Santana Silva e Souza compartilha conosco práticas de sucesso aplicadas em uma faculdade particular na cidade de Vitória, no estado do Espírito Santo. O capítulo, intitulado “*Esperança na educação: um porquê das práticas pedagógicas transformadoras*”, nos brinda com a questão da esperança na educação a partir do empoderamento dos alunos para a colaboração, agência e cidadania ativa. Andréa relata diversas práticas pedagógicas transformadoras, na graduação e pós-graduação, a fim de inspirar (futuros) professores a ousar e subverter sua atuação diária, visando a um ensino de língua inglesa crítico, em que se extrapola o terreno puramente linguístico.

Na quinta parte da obra, são apresentadas duas práticas de sucesso em cursos de idiomas e/ou cursos de extensão. No capítulo dez, “*Histórias pessoais e Instagram: relato de atividade personalizada em um curso livre de idiomas*”, Aline Cristina Monteiro Neves Almeida, professora de um curso de idiomas da cidade de São João del-Rei/ MG, localiza o nascimento do projeto a partir da conclusão de uma especialização em Mídias na Educação. Aline, a partir de uma página do *Instagram*, @documite, em que, com base em histórias pessoais, produziam-se documentários, criou atividades pedagógicas, a fim de que seus alunos se engajassem, de modo mais significativo e confortável, na comunicação em língua inglesa. Dessa forma, não só a participação dos alunos como um todo foi fomentada, através de um recurso gratuito e familiar aos alunos, o *Instagram*, mas também foi estreitada a relação interpessoal, na sala de aula, pelo compartilhamento de histórias pessoais em inglês.

No capítulo 11, o gênero questionário *on-line* para aprendizagem de língua inglesa é o foco da proposta de ensino de Tatiana da Silva Castro, professora de língua inglesa da Escola de Aplicação da UFPA. Tatiana descreve as etapas de construção de uma sequência didática com o gênero questionário *on-line*, realizada de forma colaborativa com



estudantes antes desmotivados e pouco engajados com a aprendizagem de inglês. Muito além do desenvolvimento linguístico, o trabalho propiciou o protagonismo dos estudantes por meio de participação ativa, fomentando o gerenciamento de seus processos de aprendizagem.

Na sexta e última parte do livro, apresentamos uma prática de sucesso de uma professora particular de Língua Inglesa. No capítulo 12, “*Ensino/aprendizagem de inglês on-line e personalizado: desenvolvendo a competência comunicativa e a (re)construção de sentidos com alunos adultos*”, Isabela de Oliveira Campos apresenta sua trajetória profissional e acadêmica, a fim de conduzir os leitores ao modo como seu curso de inglês personalizado foi construído bem como às teorias em que tal construção se embasou. Doravante, ela traz produções didáticas no ensino *on-line* e personalizado, para pavimentar caminhos que viabilizaram formas de comunicação mais eficientes, assim como o desenvolvimento da criticidade e a (re) construção dos sentidos ao se aprender a língua inglesa.

Esperamos que este livro possa ajudar professores e professoras, iniciantes ou experientes, a inspirar-se nos trabalhos de outros/as colegas e a incentivá-los/as a compartilhar mais suas práticas entre seus pares. Esperamos que goste, leia e que, se possível, compartilhe e recomende a obra.

Uma boa e agradável leitura.

As Organizadoras





PARTE



PRÁTICAS DE SUCESSO NA ESCOLA PÚBLICA

1

Rafaella Machado dos Santos

**O USO DO *HIP HOP*
NA AULA DE LÍNGUA
INGLESA EM UMA
ESCOLA PÚBLICA:
REFLEXÕES GLOBAIS SOBRE RACISMO
A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS LOCAIS**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ENSINO

A Escola Estadual de Ensino Médio Emília Ferreiro – nome fictício – está localizada em um bairro de classe média da região metropolitana de Vitória/ES. A escola tem pouco mais de dez anos e sua estrutura foi projetada para funcionar em período integral. Porém, essa realidade nunca se concretizou e a escola, que abrigaria cerca de 12 turmas, hoje conta com 32 turmas nos turnos da manhã e da tarde. Os Laboratórios de Física, Biologia, Química e História foram integrados para liberar espaço para mais salas de aula, assim como aconteceu com o Laboratório de Informática e a sala de alunos com necessidades especiais. Apesar disso, a escola possui uma estrutura física melhor do que a maioria das escolas públicas do Espírito Santo e é considerada, pelo senso comum, como uma escola pública de qualidade.

Segundo dados do IBGE, a população de Vitória em 2018 era de 358.267 mil habitantes. A cidade conta com a maior renda *per capita* do Estado e uma das melhores do Brasil. Devido ao elevado número populacional e às condições financeiras privilegiadas de seus moradores, o bairro onde a escola está localizada possui uma vasta oferta de escolas particulares, inclusive de redes nacionais famosas, fazendo com que a escola pública receba muitos alunos de outros bairros, especialmente do município vizinho, Serra. O município de Serra, com um número estimado de 507.598 habitantes, aparece na lista das 30 cidades mais violentas do País, de acordo com uma pesquisa do Ipea (2017), uma realidade bem diferente do município de Vitória. O resultado desses dados pode ser facilmente percebido na diversidade de pessoas e de pensamentos presentes na Escola Emília Ferreiro.

Para exemplificar o que quero dizer, vou relatar um fato que ocorreu durante a preparação de um projeto que envolvia toda a



escola. A culminância do projeto era uma apresentação de dança indígena e o período de desenvolvimento consistia na fabricação de chocalhos e ensaios da dança de uma tribo indígena. Com ciência das coordenadoras, um grupo de alunas foi ensaiar a dança no pátio da escola durante minha aula. Eu permiti que elas ensaiassem, mesmo não sendo eu a professora responsável pela apresentação daquela turma, pois essa é uma prática comum dos professores dessa escola em época de desenvolvimento de grandes projetos. Durante o ensaio, dois homens passaram pela calçada e proferiram, através da grade, discursos de cunho sexual e sexista. As meninas tentaram se defender e, sem sucesso, foram pedir ajuda ao porteiro da escola. Ele respondeu que, de acordo com as descrições de seu trabalho, ele não poderia ajudar, uma vez que foi contratado como segurança patrimonial, o que significa que ele não poderia se envolver em questões de caráter pedagógico. As alunas procuraram, então, a pedagoga para relatar o ocorrido. A essa altura, os homens já haviam ido embora e eu já tinha sido informada da situação por uma das alunas que sofreram o assédio. Felizmente, acredito que sou vista pelas alunas e pelos alunos como uma professora combativa de abusos e assédios, especialmente os de gênero. Quando cheguei ao corredor, as alunas estavam relatando o ocorrido para uma das pedagogas, cuja primeira reação foi culpar as alunas, que, segundo ela, “não deveriam nem estar ensaiando ali”. Eu interrompi a fala dela e expliquei que as alunas tinham autorização para estarem ali e que, mesmo se não tivessem, a culpa jamais seria delas. A intenção desse relato não é culpabilizar a pedagoga, mas sim, ilustrar como nós não estamos livres de reproduzirmos estruturas de opressão pelo fato de sermos profissionais da educação. Além desse evento, poderia citar, ainda, o incômodo sentido por alguns funcionários, especialmente professores, em reconhecer uma aluna trans como mulher e utilizar o nome que ela determinou para abordá-la, e não o nome que consta na pauta. Além das questões de gênero, discursos classistas e racistas, também, não são raridade nessa escola.



Essa descrição mais detalhada sobre o ambiente escolar em que trabalho é fundamental para entender a importância de atividades como a que vou descrever neste capítulo e reconhecer o potencial transformador das aulas de inglês sob uma perspectiva crítica de ensino na escola pública.

A EXPERIÊNCIA

A escolha da experiência que gostaria de compartilhar com os leitores foi baseada na minha percepção sobre o que os alunos esperam de uma aula de inglês. Apesar de já ter lido alguns relatos sobre o tema, ficou muito nítido para mim, depois que me tornei professora de inglês na rede pública, como os alunos, a escola e os pais esperam que as aulas de inglês sejam focadas no ensino de língua como instrumento, o que lhes causam certa estranheza quando algumas de minhas aulas priorizam o ensino de língua como discurso, sempre tentando considerar o contexto para desenvolver reflexões mais localizadas e relevantes para os alunos sobre os temas propostos. Como consequência, é comum o questionamento de alunos novatos, ano após ano, se eles (finalmente) aprenderão o famigerado verbo *to be*, já que, aparentemente, é o que dá para aprender na aula de inglês na escola pública. Alguns dados corroboram essa percepção que os alunos têm sobre as limitações dos professores de inglês na rede pública, como aponta o resultado de uma pesquisa feita pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE e encomendada pelo *British Council* sobre o ensino de inglês na educação pública brasileira¹. Os dados mostram que apenas 39% dos professores possuem formação em língua inglesa, seja com licenciatura dupla ou única. Ainda, 55% das(os) entrevistadas(os) alegaram que a principal dificuldade associada à formação tem a ver

¹ Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oinseinodoinglesnaeduca-caopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2019.

com a falta de oportunidades para conversar em inglês. Sem nos aprofundarmos nas possíveis problematizações e críticas que poderíamos fazer sobre a formação de professores de inglês no Brasil, também não é raro que os alunos relatem que eu sou a primeira professora de inglês que eles tiveram que “fala inglês de verdade”. Essa é a forma como eles conseguem expressar, em palavras, suas percepções sobre o ensino de inglês ao qual eles foram submetidos durante a maior parte de seus percursos escolares na rede pública de ensino.

A atividade a ser descrita neste capítulo foi pensada a partir de uma problematização sobre os objetivos de ensino de uma língua estrangeira na escola regular, proposto nas Orientações Curriculares do Ensino Médio de Língua Estrangeira. Segundo o documento, “verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas” (BRASIL, 2006, p. 90), sendo que o primeiro aponta para uma necessidade de abordagem de ensino de LE como meio, e não como fim, como acontece em cursos de idiomas. Dessa forma, “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. 116), p. 90). Todavia, incentivar novas maneiras de pensar e ver o mundo demanda a arquitetura de um ambiente propício ao diálogo. Assim, podemos dizer que um dos objetivos da atividade a ser apresentada foi criar possibilidades de reflexão acerca de temas importantes para a formação de cidadãos conscientes de seus papéis na sociedade mediante o conteúdo apresentado em língua inglesa. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira (OC-EM-LE) (BRASIL, 2006, p. 111-112) sugerem “[...] que o planejamento do curso para a aula de Línguas Estrangeiras tenha, como ponto de partida, temas. O desenvolvimento das habilidades deve, então, ser pensado a partir deles”. Os temas sugeridos pelo documento são “cidadania, diversi-



dade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais” (BRASIL, 2006, p. 112).

Ainda sobre os documentos oficiais da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) especificam as áreas de conhecimento em função de sua importância instrumental. Porém, o documento prevê e sugere, também, a integração entre elas, pois “ ao compreender a linguagem como interação social, [o aluno] amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo” (BRASIL, 2000, p. 10). Aproveitando a gama de possibilidades de transdisciplinaridade que a disciplina oferta, eu decidi que todos os anos desenvolveria os temas referentes a três datas comemorativas com todas as minhas turmas. São eles: Dia da Mulher, em março; Orgulho LGBTQ+, em junho; e Consciência Negra, em novembro. Dentre esses três temas, o que mais provoca reações adversas pelos pais, alunos e escola, de acordo com minhas experiências – lembrando das especificidades de meu contexto escolar, descrito no início deste capítulo –, são, em primeiro lugar, o tema LGBTQ+, seguido do tema empoderamento feminino e, por último, racismo. Não que isso seja indício de que não há mais necessidade de discutirmos sobre o racismo na escola, como se ele já estivesse superado, pois, certamente, não está. A impressão que tenho é que questionar esse tema dentro da escola poderia implicar um dano da face positiva (BROWN; LEVINSON, 1987), já que a iminência de uma sanção social aplicada pelo preconceito de cor parece ser mais temida – que é diferente de ser respeitada – que os de gênero e sexualidades. Entretanto, não são raras as vezes em que um discurso ou evento impregnado de racismo estrutural não é reconhecido como tal por pais, alunos ou corpo docente. Dada a importância do tema, cuja abordagem em minhas aulas nunca esteve condicionada a datas específicas, como o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, descreverei uma atividade sobre racismo, desenvolvida no ano de 2018, nas minhas turmas de primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio.



Um dos objetivos dessa atividade foi engajar os alunos em debates sobre racismo a partir da interpretação dos recursos verbais e não verbais disponibilizados. O nível de habilidades de interpretação esperado dos alunos deveria ser o suficiente para que eles pudessem compreender como algumas mensagens do vídeo se conectavam às suas realidades ou às de seus colegas. Esse tipo de abordagem vai ao encontro de uma concepção de leitura como letramento, que pode ser definido como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES, 2005, p. 50). Nessa perspectiva, as OCEM-LE (BRASIL, 2006, p. 116) definem que, “nesse trabalho de leitura, que visa a um letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais”. Analisar diferenças implica trabalhar com a ideia de contexto, fundamental para entendermos a língua como discurso, e promover uma valorização de práticas advindas das experiências trazidas pelos alunos. Trataremos desses assuntos na descrição da atividade.

A atividade desenvolvida foi baseada no videoclipe *This is America*², do artista Childish Gambino (Donald Glover). O clipe foi lançado no dia 5 de maio de 2018 e, como eu queria aproveitar o *status* de novidade, decidi abordar o tema duas semanas após seu lançamento, uma vez que acredito não ser necessária uma data específica para justificar a abordagem de tais assuntos na aula de inglês ou no contexto escolar. Uma característica importante desse trabalho é que ele possui muitas referências históricas e atuais sobre racismo e comportamento, sempre com um enfoque crítico. Por isso, para entender melhor o carnaval semiótico que é essa produção, é essencial pesquisar sobre as referências contidas nela. Desse modo,

² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VYOjWnS4cMY>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

um dos objetivos dessa atividade foi aguçar a curiosidade dos alunos, a fim de motivá-los a fazerem uma pesquisa posterior sobre o clipe. Como professora-pesquisadora, tento provocar meus alunos a fazerem pesquisas, seja sobre língua ou sobre quaisquer outros temas, e acredito que uma produção cultural estadunidense dessa magnitude seja ideal para incentivar o uso da internet como recurso de pesquisa. De fato, à medida que os estudantes iam compreendendo a dimensão da relevância e do sucesso do videoclipe no decorrer da aula, em todas as minhas turmas, eu pude notar que eles se mostraram curiosos e, de fato, interessados na aula. Além disso, um outro objetivo importante dessa atividade foi criar condições para que os alunos pudessem refletir sobre o tema, de forma contextualizada, em uma contínua negociação de sentidos entre o global e o local.

A primeira etapa dessa atividade consistiu em instruir os alunos sobre o que seria esperado deles após a reprodução do videoclipe: 1. dizer qual é o tema do clipe; 2. reportar quais recursos verbais e/ou não verbais os levaram a essa conclusão; e 3. relatar se eles reconheceram alguma questão abordada que se conecta ao cotidiano deles. Aqui, evocamos a ideia de um saber local ligado ao contexto específico de uma comunidade, como um bairro, um grupo social articulado, uma família ou uma sala de aula por exemplo. Nesse aspecto, Celani (2016, p. 550) preconiza que o saber local não é sistemático, porque é “gerado de baixo para cima (Allwright, 2013) por práticas sociais na vida cotidiana, práticas advindas da experiência, que se mostraram bem-sucedidas, práticas resultado de rebeldia”. Ela, então, elucida as acepções de saber, cultura e linguagem, e define o que seria esse saber local entendido como a adoção de uma prática:

Nesta acepção, necessariamente, saber, cultura e linguagem não devem ser entendidos como conceitos descontextualizados e homogêneos, mas sim como conceitos dinâmicos, em contínua produção e reconstrução. Neste sentido, localidade é um discurso em um contexto e só pode ser definido em rela-



ção ao global. É múltiplo e diversificado, tem um caráter dinâmico (CELANI, 2016, p. 551).

A relação do discurso global-local defendida pela autora é que essa conexão deve ser conduzida do ponto de vista local, pois, assim, “traria uma posição alternativa de localidade ao invés de paradigmas impostos [uma vez que] é o contexto que dá forma ao saber produzido” (CELANI, 2016, p. 551). Sendo assim, são os alunos os responsáveis por darem forma aos saberes produzidos nessa aula, já que a construção de um conhecimento mais localizado e, por isso, mais relevante para a transformação de seus contextos sociais, está condicionada e deve partir das narrativas de suas próprias realidades. Nesse ponto de vista, a autora, então, conclui que a “posição de localidade seria ver e interpretar construtos sociais globais a partir de um posicionamento local” (CELANI, 2016, p. 551).

Após assistir ao clipe, os alunos tentaram construir sentidos a partir das imagens e de palavras que conseguiram compreender da música. Em seguida, os que já conheciam o videoclipe foram motivados a contribuir com explicações. Dentre os poucos que o haviam assistido, a maioria fez pesquisas posteriores para compreender as referências e as críticas trazidas pela obra, sobre a história e as atuais condições do povo negro nos Estados Unidos da América (EUA). Por fim, foram os próprios alunos os responsáveis por iniciarem as discussões de forma enriquecedora na maioria das minhas 19 turmas.

A próxima etapa consistiu em disponibilizar a letra da música e destrinchar trechos específicos, para não se estender em uma explicação cansativa, além de deixar tempo para oportunizar a contribuição dos alunos. A letra toda pode ser projetada ou a professora pode escrever no quadro apenas o trecho a ser explorado, que foi o que eu fiz. Seguem alguns trechos da música com a descrição de análises e discussões levantadas nas aulas.



*This is America
Don't catch you slippin' now
Don't catch you slippin' now
Look what I'm whippin' now*

Em um dado momento do videoclipe, esse refrão aparece logo após a cena que faz referência ao massacre do coral de uma igreja em Charleston, na Carolina do Sul, em 2015³, executado por um supremacista branco, que assassinou nove pessoas negras em uma comunidade histórica, a qual lutou e ainda luta contra os resquícios da escravidão na região. No clipe, um coral aparece cantando uma música alegre e tranquila quando Gambino puxa uma arma e mata os indivíduos em cena. O clima muda e ele afirma: “Esta é a América. Não dê boabeira. Olhe o que eu estou aprontando/agitando agora” (tradução livre). Um fato imprescindível para explicar esse trecho é que Gambino usa a primeira pessoa do singular, pois ele representa a América, uma nação ideologicamente construída a partir de noções de liberdade, mas que segue tratando a comunidade negra de forma violenta e desigual. Esse trecho parece ser uma crítica às consequências do racismo vicioso, que ainda permeia fortemente os estados do Sul dos EUA. Após assassinar os membros do coral, Gambino entrega a arma de fogo a um adolescente negro, que, cuidadosamente, embala o objeto em um tecido vermelho. Em um país onde cada Estado regula o porte e a comercialização de armas, a mensagem é que cuidar de uma arma é mais importante do que cuidar da vida das pessoas negras.

O foco da reflexão linguística levantada a partir do refrão foi sobre ‘processos de tradução’. Para além do registro informal, em uma característica marcante dos gêneros musicais *rap* e *hip hop*, o termo *whip* foi usado para conduzir uma análise mais aprofundada sobre a prática de tradução, que está continuamente atravessando uma série de transformações, e não zonas abstratas de equiparações e seme-

³ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/10/internacional/1484087364_360834.html>. Acesso em: 7 jul. 2020.



lhanças (BENJAMIN, 2018). Nesse sentido, enquanto “whip” ou “whip up” pode ser traduzido como “fazer” ou “aprontar” nesse contexto, ele pode, também, ser traduzido como “chicotear”, fazendo alusão ao processo de escravização dos negros. Assim, a tradução intersemiótica (JAKOBSON, 1995) desse trecho pode ser a de uma América permissiva em relação às atrocidades cometidas contra a comunidade negra, já que, enquanto Gambino representa a América – e não apenas mais um homem negro –, nada lhe acontece, apesar da presença da polícia que faz “vista grossa” para os crimes cometidos por ele.

Uma outra reflexão pertinente gira em torno da tentativa de alguns governos, incluindo os atuais governos estadunidense e brasileiro, de desconectar discursos racistas, especialmente de figuras públicas, como políticos, dos atos criminosos praticados por supremacistas brancos. Outras referências são a postura de Gambino no início do clipe, que remete ao personagem de *blackface* Jim Crow, a calça usada pelo artista, semelhante às dos soldados dos Estados Confederados na Guerra Civil americana, e a alienação da juventude negra em relação ao que está afligindo seu próprio povo, representada por uma dança de origem africana performada por alguns adolescentes negros e copiada por Gambino. Semelhante a esse último cenário, uma outra crítica ao poder que produções culturais têm de desviar a atenção das pessoas para as mazelas que acontecem em seus entornos é simbolizada por jovens, que parecem viciados em seus celulares, apesar de toda a destruição acontecendo atrás deles. Nesse momento, assim como em muitos outros, a letra e a cena parecem intencionar a produção de múltiplos sentidos quando o cantor olha para os adolescentes e diz:

*This a celly
That's a tool*

Uma possibilidade levantada por internautas para explicar esse trecho faz referência ao caso de Stephon Clark⁴, morto duas

⁴ Disponível em: <<https://midianinja.org/news/stephon-clark-estava-de-costas-quando-a-policia-atirou-nele-diz-advogado/>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

semanas antes por um policial branco, que pressupôs que o celular do adolescente era uma arma, podendo ser compreendido aqui como uma “ferramenta” nas mãos de uma pessoa negra. Como os adolescentes estavam filmando o caos que tomava conta da cena, uma outra possibilidade de interpretação é que o celular simboliza uma ferramenta, a qual pode ser utilizada para alienar, mas pode, também, registrar e combater injustiças e abusos. Além disso, os adolescentes estão filmando de um local que parece ser o corredor de um presídio e, como *celly* pode ser o apelido dado a um celular ou uma cela, a crítica pode ser sobre uma cela, representando uma ferramenta usada pela América em seu projeto de encarceramento da população negra, que vem se consolidando desde a década de 1970 (BLUMSTEIN, 2011).

Devido à falta do verbo *to be*, o trecho *this a celly*, também, pode ser usado como exemplo de que a preocupação primeira da linguagem do *rap* e do *hip hop* não é com a norma padrão da língua. Pelo contrário, o movimento *hip hop* se destaca como possibilidade de produção de comunicação contra-hegemônica (MOASSAB, 2012). Isso inclui questionar as instituições e as noções de “oficial” que elas constroem. Ainda no que tange à variação linguística dentro do *hip hop*, analisamos o seguinte trecho da música:

No, probably ain't life to a dog

Utilizei a palavra *ain't* para ensinar aos alunos sobre a existência do *African American Vernacular English* ou *Black English Vernacular*, mais popularmente conhecido como *Ebonics*, uma língua usada por afro-americanos. Um dos objetivos dela é denunciar apagamentos ou “propagar uma cultura existente, porém reclusa à marginalidade por não pertencer aos ideais da cultura dominante” (ALMEIDA; MOTA; SANTOS, 2012, p. 2). Em 1997, devido às controvérsias na cidade de Oakland sobre *Ebonics* e educação linguística,



o linguista William Labov explicou no Senado⁵ que, para a maioria das crianças afro-americanas das chamadas *inner cities*, a relação do som com a pronúncia é diferente. Labov (1972) defende que o Ebonics não se trata de uma gíria ou de um erro gramatical, mas de um conjunto bem formado de regras de pronúncia e gramática capaz de transmitir raciocínios e lógicas complexas⁶. A teoria de Labov é um exemplo de política linguística contra-hegemônica que questiona a invisibilização e estigmatização do Ebonics, bem como as realidades e visões de mundo da população negra, que, necessariamente, refletem no uso cotidiano da linguagem. Vale lembrar, aos leitores e aos alunos, que os processos geradores dessa realidade e do próprio Ebonics não ocorreram por escolha dos negros, mas sim, pela perversidade do homem branco com seus processos de escravização do povo africano no passado e com a estruturação e institucionalização de lógicas racistas no presente. Nesse sentido, o músico que Gambino mata nos primeiros segundos do videoclipe volta no final e aparece em meio a carros dos anos 1980. A mensagem tem sido interpretada como a resiliência da arte, da cultura e da militância negra, que inclui a língua e o respeito às suas variações.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, eu me limitei a explicar alguns trechos do videoclipe e a sugerir possíveis abordagens para aula de inglês. Porém, uma característica relevante da atividade apresentada se refere à impossibilidade de registrar sua parte mais importante: a produção dos alunos. Devido à pandemia da Covid-19, o ano letivo

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Pv8RbzTzy0s>>. Acesso em: 31 ago. 2020. O discurso do linguista William Labov no Senado pode ser acessado através desse *link* a partir de 1:31:41 do vídeo.

⁶ Disponível em: <ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/Ebonic%20testimony.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.



de 2020 foi interrompido ou readaptado para a modalidade remota. Por isso, não foi possível reaplicar a atividade neste ano, a fim de gerar dados para este capítulo. Idealmente, a geração de dados seria através de gravação de áudio ou vídeo das aulas presenciais, atendendo a todos os critérios éticos em pesquisas desse tipo. O mesmo poderia ter sido tentado por meio da aula remota, que foi implantada nas escolas estaduais do Espírito Santo desde o começo da pandemia. Todavia, acredito que aulas remotas em escolas públicas excluem muitos alunos, principalmente aqueles que teriam contribuições dissidentes e relevantes para o debate. Além disso, o ambiente da aula remota não é muito propício ao diálogo.

A única expectativa criada por mim nessa atividade foi conseguir provocar alguns alunos com questionamentos que desperdessem a vontade de participar da aula, o que, de fato, aconteceu. Sobre uma análise dos resultados de maneira geral, apesar de eu ter problematizado o mesmo conteúdo em todas as turmas, cada uma apresentou seus próprios questionamentos e conduziu as discussões para diferentes questões dentro do tema racismo, inclusive com relatos pessoais. Em meio a essa diversidade de indivíduos e pensamentos, a participação ativa ou a demonstração de interesse nessa aula é o que me leva a acreditar que ela pode ser considerada uma prática de sucesso na aula de inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da atividade descrita neste capítulo foi provocar discussões sobre racismo na aula de inglês. Como suporte teórico-metodológico, recorreremos a conceitos como saber local e saber global (CELANI, 2016), letramentos (SOARES, 2005), processos de tradução (JAKOBSON, 1995; BENJAMIN, 2018) e variação linguística (ALMEIDA *et al.*, 2012).



É fundamental ressaltar que não existem tantos consensos sobre as (res)significações intencionadas pelo videoclipe. Ao que parece, uma das propostas foi justamente deixar para os internautas a tarefa de imaginar possibilidades semânticas e semióticas que explicassem cada cena e cada palavra. Na verdade, essa abordagem não prescritiva do artista foi um dos motivos que me levaram a identificar o clipe como uma produção em potencial para motivar discussões relevantes sobre racismo na aula de língua inglesa sob uma ótica mais local e subjetiva. Apesar das controvérsias, a polêmica do clipe parece girar em torno de como uma provocação sobre os privilégios da branquitude, especialmente em um contexto como o dos EUA, é capaz de escancarar as injustiças cometidas contra todo um povo que fora historicamente oprimido e que segue sendo vítima fatal de ideologias de segregação racial em um país que tanto prega sobre liberdade.

Para além de uma orientação pragmática, o ensino e a aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas do Brasil devem estar, também, voltados para a formação integral e cidadã do indivíduo de modo que a forma – língua como sistema – não se sobreponha ao conteúdo e sua relevância social. Essa atividade foi uma tentativa de transformar em prática essa concepção de educação linguística mediante um tema que faz parte da realidade da maioria dos alunos das escolas públicas do país. Agora, urge a necessidade de desenvolvermos, cada vez mais, uma educação como prática libertadora (FREIRE, 1986). Para tal, acreditamos ser imprescindível que reflexões sobre temas como racismo ocorram não só na aula de inglês, como também em todo o contexto escolar.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; MOTA, N. A.; SANTOS, D. E. Trabalhando a variação linguística com *hip hop* no ensino de língua inglesa. *Cadernos Imbondeiro*, v. 2, n. 2, p. 1-8, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ci/article/view/14154/8774>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BENJAMIN, W. *Linguagem, tradução, literatura*: Filosofia, teoria e crítica. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BLUMSTEIN, A. Bringing Down the U.S. Prison Population. *The Prison Journal*, v. 91, n. 3, p. 12-26, 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*, v. 1 (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness*: some universals in language use. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CELANI, M. A. A. Debate: Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. *D.E.L.T.A.*, v. 32, n. 2, p. 543-555, 2016.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

IBGE. *Censo*, 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vitoria>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

IPEA. *Atlas da Violência*, 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

JAKOBSON, R. Os aspectos linguísticos da tradução. In: *Linguística e comunicação*. JAKOBSON, R. 20. ed. São Paulo: Cultrix, p. 15-33, 1995.

LABOV, W. *Language in the inner city*: Studies in the Black English vernacular. University of Pennsylvania Press: Philadelphia, 1972.

MOASSAB, A. *Brasil periferia(s)*: A comunicação insurgente do *hip-hop*. São Paulo: Ed. da PUC, 2012.

SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento*: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.



2

Maria José Lacerda Rodrigues Hoelzle

**ENSINO CRÍTICO
PARA CRIANÇAS:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
ACERCA DA PRÁTICA DE LÍNGUA
INGLESA NO CONTEXTO
DA ESCOLA PÚBLICA**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Eu: K..., não vai colorir seu autorretrato?

K...: Não, *teacher*. Porque senão vou ter que pintar o rosto de marrom.⁷

(Aluna K..., Turma D, 2018).

Neste estudo, meu objetivo é compartilhar um relato de experiência acerca da práxis de Língua Inglesa para séries iniciais no contexto da escola pública. A utilização do termo práxis corrobora o pensamento freiriano, haja vista o fato de que, separada da prática, a teoria não passa de verbalismo inoperacional; e afastada da teoria, a prática constitui-se como ativismo alienado (FREIRE, 1981). Assim, fundamentada em perspectivas críticas, busco desmistificar certos (pre)conceitos e inquietações quanto à inclusão dessa perspectiva para crianças. Nessa linha de raciocínio, pretendo demonstrar possibilidades de construção de repertórios linguísticos baseadas em questões de interesse social para estas/es jovens aprendizes, pois espero que elas/es se engajem na construção de significados relevantes para suas histórias de vida e para o contexto em que vivem.

A escola onde atuo se localiza em um bairro considerado centralizado na capital de Goiânia. No ano de 2019, período em que as atividades que serão mostradas foram desenvolvidas, a instituição oferecia as modalidades Ciclos I e II, além da 1ª etapa do ensino fundamental da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA). O Ciclo II, etapa em que lecionava no turno matutino do ano anterior⁸, contava com os agrupamentos: D1 e D2 (65 educandas/os – Faixa etária: nove anos), equivalente ao 4º ano do Ensino Fundamental;

⁷ Esta epígrafe será explicada posteriormente.

⁸ No ano de 2020, algumas mudanças ocorreram na Rede Municipal de Ensino. Houve a inserção das turmas C (equivalente ao 3º ano do Ensino Fundamental; faixa etária de oito anos) e a supressão das turmas F no período matutino. Portanto, ao invés da nomenclatura Ciclo II, temos agora Ciclo da Infância.



agrupamentos: E1, E2 e E3 (70 educandas/os – Faixa etária: dez anos), equivalente ao 5º ano; e agrupamentos: F1, F2 e F3 (85 educandas/os – Faixa etária: 11 anos), equivalente ao 6º ano.

A partir de um dado apontado pela Proposta Político Pedagógica da instituição no ano de 2019, foi possível traçar um perfil geral do público discente, no que concerne ao aspecto socioeconômico. De acordo com os formulários de matrículas e questionários respondidos pelas/os responsáveis das/os educandas/os do diurno, grande parte das/os alunas/os era filhas/os de mães/pais autônomas/os, assalariadas/os com renda familiar baixa ou desempregadas/os e sem renda fixa. Quanto à participação em sala de aula, as turmas D – etapa em que a prática a seguir foi desenvolvida – eram compostas por alunas e alunos, que demonstravam bastante interesse, especialmente, pelo fato de ser o primeiro ano de contato com a Língua Inglesa na instituição.

A epígrafe que abre a contextualização não ocorreu durante o desenvolvimento das atividades mostradas neste capítulo. Entretanto, considero importante trazê-la para discussão, uma vez que reafirma a necessidade da ênfase em dois dos três domínios⁹ salientados por Biesta (2015), no que se refere ao julgamento contextual das/os docentes: a subjetificação e a socialização. Subjetificação “concerne à maneira com que crianças e jovens se constroem como sujeitos de iniciativa e responsabilidade em vez de objetos das ações de outras pessoas” (PESSOA; HOELZLE, 2017, p.786). Desse modo, argumentar com minha aluna negra que ela pode e deve pintar o rosto de marrom é uma forma de focar em sua identidade, permitindo que ela se torne autora de sua própria história e atue em seu contexto. Já a socialização se relaciona ao conhecimento das tradições e formas de ser e saber, tais como, tradições culturais, profissionais, políticas e religiosas. Dessa maneira, mostrar a essa mesma aluna que deixar o rosto “marrom” não a desqualifica, mas representa uma forma de lutar

⁹ Para o estudioso, a educação é uma prática que abarca três domínios: 1) qualificação, 2) socialização e 3) subjetificação.

contra a subalternização de pessoas negras, que tende a ser reproduzida como algo normal. O foco na subjetificação e na socialização robustece um trabalho amparado pela Linguística Aplicada Crítica, no qual estudiosos advogam que as salas de aula são locais onde identidades são produzidas e transformadas (PESSOA; HOELZLE, 2017).

Segundo Pennycook (1998), se, no ensino de línguas, normalmente, prevalece a neutralidade e as desigualdades sociais não são abordadas, tais disparidades tendem a ser reforçadas no mundo. Nessa direção, a epígrafe marca a importância do ensino crítico e da agência de docentes e discentes desde as séries iniciais, considerando que, desde tais etapas, tanto professoras/es quanto alunas/os são posicionadas/os no discurso e agem nele, fazendo emergirem novas possibilidades de mudança social (FERREIRA, 2006 *apud* PESSOA; URZÊDA-DE-FREITAS, 2012).

Mas como trabalhar o ensino crítico em níveis iniciais? O ensino crítico começa pelo entendimento de que a nossa práxis docente é política, uma vez que nossa atuação em sala de aula está ligada às desigualdades sociais de raça, gênero, classe e etnia entre outras. Promover o reconhecimento dessas desigualdades – sejam elas locais, regionais ou (inter)nacionais – é investir no protagonismo social da/o aluna/o, para que elas/es não só tenham “voz”, mas que tenham a chance de usá-la para atuar e transformar as realidades que vivenciam.

Entretanto, é necessário lembrar que a perspectiva crítica não está restrita somente às temáticas de raça, gênero, classe, etnia etc. Gosto de relatar um evento que ocorreu com uma colega na mesma instituição em que leciono atualmente. Na ocasião, laranjas com casca foram distribuídas no momento do lanche para uma turma D, após a refeição principal. De acordo com a professora, ali se iniciou uma discussão com fortes argumentos a favor do consumo imediato do alimento, já que não queriam levar a laranja para ser consumida em casa conforme orientação da equipe da merenda. A professora solici-



tou que a turma se organizasse para falar com as/os gestoras/es da escola sobre o porquê daquela proibição. O evento reforça as palavras de Pennycook (1999) quando o estudioso advoga que o ensino crítico não diz respeito apenas à inclusão de elementos críticos em sala de aula, mas se relaciona a formas críticas de pensar e ensinar. A atitude da professora diante desse evento, ao estimular o diálogo da turma com as/os gestoras/es da instituição, traz à tona seu papel sociopolítico no processo de ensino-aprendizagem. Tal postura corrobora o pensamento do autor, pois a docente demonstra uma atuação crítica na condução de uma situação que se instaurou em sala de aula.

Assim como o evento das laranjas, a/o professora/or mediadora/or deve estar atenta/o às possibilidades de trazer para a sala de aula posicionamentos críticos quanto às formas de pensar e ensinar. A esse respeito, Duboc (2012, p. 94) fala sobre a atitude curricular nas “brechas” do currículo entendidas como

as oportunidades emergentes na prática pedagógica, momentos em que o docente oferece aos alunos aquilo que Jordão (2010) chama de ‘encontros com a diferença’, com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes.

Transpondo a possibilidade de utilização dessas “brechas” para salas de aulas de turmas iniciais, discorro, na próxima seção, sobre uma sequência de atividades ministrada nas turmas D e amparada pelo projeto “Eu, cidadão do mundo”.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O projeto “Eu, cidadão do mundo”, descrito e sugerido na Proposta Político Pedagógica da escola daquele ano, se justifica pela necessidade de que as/os educandas/os, desde cedo, se reconheçam



como atrizes/autores de suas próprias histórias, buscando a igualdade de direitos e a compreensão de seus deveres.

A sequência de atividades se pautou, também, pelas habilidades descritas no Documento Curricular para Goiás (DC-GO) / Língua Inglesa (GOIÁS, 2018). Esse documento, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), amplia o ensino de inglês para os anos iniciais, já que esta trata de sua obrigatoriedade somente nos anos finais. A sequência que será aqui demonstrada está de acordo com as habilidades preconizadas por tais documentos, pois demonstra um contexto amparado pelas práticas sociais de uso, análise e reflexão acerca do uso da língua. Contudo, acredito que tais habilidades possam ser implementadas por meio do ensino crítico. Segundo a própria BNCC (BRASIL, 2017, p. 30, grifo no original), as habilidades previstas

não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos.

Essa consideração trazida pela BNCC reafirma a posição de Libâneo (2006) quando este defende que é no espaço escolar e nas salas de aula que mudanças significativas no desenvolvimento e aprendizagem das/os alunas/os podem ocorrer, ainda que as aprendizagens essenciais estejam normatizadas por documentos oficiais. Para o estudioso, o processo educacional está imbricado em contextos socioculturais e é inerente a cada instituição, “razão pela qual as políticas educacionais deveriam ser precedidas de políticas para a escola e para a aprendizagem das/os alunas/os” (LIBÂNEO, 2006 *apud* PESSOA; HOELZLE, 2017, p. 785). Dessa forma, ainda que eu me guie pelo que preconiza tais documentos, busco sempre as “brechas” para que eu possa colocar em práxis um currículo inerente à realidade das/os educandas/os no âmbito da perspectiva crítica.



Além de se pautarem pelo projeto anteriormente citado, as/os responsáveis por cada componente curricular (História, Geografia, Matemática etc.), durante os momentos de planejamento e em seus respectivos planos de aula, determinaram, com mais especificidade, as etapas a serem seguidas. Para a escrita deste estudo, foram utilizados como instrumentos: o meu diário de professora, os planos de aula embasados pela sequência de atividades proposta, as atividades das turmas, a Proposta Político Pedagógica da escola e o DC-GO(GOIÁS, 2018). A sequência de Língua Inglesa foi estruturada da seguinte maneira:

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES Nº 1 – TURMAS D

Aulas 1 e 2 (duas aulas de 60 min) – *Toys*

Aula 3 (uma aula de 60 min) – *Special toys to special people*

Aulas 4 e 5 (duas aulas de 60 minutos cada) – Assunto: *Brown Bear, Brown Bear, what do you see?*

Aulas 6 e 7 (duas aulas de 60 minutos cada) – Assunto: *Brazil, Brazil, what do you see?*

Aula 8 (uma aula de 60 minutos) – *Graph*

Para as turmas D, em consonância com o objetivo geral do projeto sugerido pela Proposta Político Pedagógica da escola – a construção da cidadania – e com as habilidades descritas no DC-GO (GOIÁS, 2018), foi trabalhada a formação da identidade das/os alunas/os, possibilitando a expressão de ideias e opiniões sobre si mesmas/os. Dessa maneira, conteúdos ligados a informações pessoais e preferências foram desenvolvidos. Como os ambientes das salas de aulas das turmas D estavam repletos de brinquedos – por serem os mesmos espaços ocupados por crianças ainda menores do Ciclo I



no turno vespertino –, as/os educandas/os demonstraram o desejo de aprender mais sobre esses objetos.

Nesse contexto, as principais habilidades trazidas pelo DC-GO (GOIÁS, 2018) para a sequência trabalhada foram:

- (GO-EF04LI07) – Predizer o tema de textos reconhecendo palavras-chave em títulos, subtítulos, legendas e fontes, entre outros, integrando informação verbal e não verbal na compreensão global em textos diversos.
- (GO-EF04LI08) – Distinguir as palavras cognatas das falsas cognatas, reconhecendo-as em diferentes textos.
- (GO-EF04LI12) – Produzir, colaborativamente, textos diversos (histórias em quadrinhos e memes entre outros) para desenvolver a criatividade e a criticidade.
- (GO-EF04LI13) – (Re)Conhecer e interpretar dados estatísticos sobre fatos sociais, utilizando os números cardinais e ordinais.

O DC-GO (GOIÁS, 2018) indica que o ensino de Língua Inglesa para as/os educandas/os dos anos iniciais seja caracterizado por atividades que abarquem aspectos lúdicos, contação de histórias e teatro por meio de contos literários entre outros. Nessa perspectiva, espera-se que o aprendizado se desenvolva “com base em integração de conhecimentos” e “aconteça progressivamente por meio de interações discursivas com os professores e seus pares, respeitando as especificidades dos estudantes” (GOIÁS, 2018, p. 278).



A EXPERIÊNCIA

Com o intuito de respeitar tais especificidades, iniciei a sequência de atividades com a aula intituladas *Toys*, lembrando que o tema partiu do interesse das/os próprias/os educandas/os. Fiz uso de diversos brinquedos coletados na própria sala de aula e, também, de algumas figuras (*flashcards*) para a construção de repertório lexical. Iniciei utilizando um enorme *Teddy bear*, para que, na sequência de atividades, já se sentissem familiarizadas/os com o título do livro *Brown Bear, Brown Bear, what do you see?* Dentre os *flashcards* utilizados, inseri as seguintes imagens relacionadas com brinquedos:

Figuras 1 e 2 – Bonequinhas com vitiligo e Gangorra entre EUA e México.



Fonte: <https://bit.ly/3daktMh>



Fonte: <https://glo.bo/2YcYpMz>

A primeira se refere a um homem, portador de vitiligo, que confecciona bonequinhas com a mesma condição. Essa despigmentação da pele, que atinge milhões de brasileiros, gera ainda muito preconceito. A segunda imagem mostra uma gangorra instalada na cerca entre os Estados Unidos da América (EUA) e o México por um arquiteto, demonstrando, de forma lúdica, que o brinquedo só funciona se houver a união de ambos os lados.

Fizemos atividades orais relacionadas ao vocabulário demonstrado inicialmente – por meio de brinquedos reais e *flashcards* –, mas a atenção das turmas ficou especialmente direcionada para as duas imagens mostradas anteriormente. Assim, abrimos espaço para discussões, que, provavelmente, não seriam possibilitadas pelo letramento tradicional durante as aulas de Língua Inglesa, e diferentes pontos foram suscitados. Em relação às bonecas com vitiligo, chamadas por uma das turmas de “vitiligo dolls”, foram levantadas questões de preconceito, de apoio a pessoas doentes e de apoio a pessoas portadoras de necessidades especiais, entre outras. Em relação à imagem da gangorra, foram mencionados aspectos referentes às nacionalidades e à imigração dos mexicanos, entre outros. Uma educanda levantou a questão “dos povos unidos”, expressão utilizada por ela. Outro educando argumentou que, para a gangorra se movimentar, “precisava de duas crianças mesmo com o muro atrapalhando”. A construção de significados a partir das figuras reafirma a importância do ensino crítico para crianças, haja vista o quanto tais temas despertam o interesse social do grupo. Da mesma maneira como discuto em minha dissertação de mestrado (HOELZLE, 2016), neste relato, também, considero que a construção de significados se relaciona à busca de diferentes possibilidades de ser, estar e agir no mundo, o que analiso como “engajamento” durante as atividades propostas.

Uma das grandes discussões no ensino crítico gira em torno dos conhecimentos linguísticos trabalhados nas aulas, especialmente em séries iniciais. É possível, sim, trabalhar a gramática de forma contextualizada, ou seja, a partir do texto ou do tema e das necessidades percebidas em sala. Segundo Jordão e Fogaça (2007, p. 96), “o conhecimento gramatical formal deve vir subordinado ao conhecimento discursivo da construção de sentidos”. Dessa forma, atividades de compreensão e produção oral e escrita foram sendo executadas ao longo das aulas: aspectos relacionados ao vocabulário, a preferências (*favorite toys*), às palavras cognatas (GO-EF04LI08) e à produção de textos (GO-EF04LI12).



Como produção (aula 2, *Special toys to special people*), pedi que criassem desenhos com brinquedos especiais para pessoas especiais. Conversamos que “especial” poderia ser qualquer pessoa, e não só portadores de necessidades especiais. Nessa atividade, solicitei que elas/es registrassem suas criações somente com imagens, sem maiores exigências para a escrita. Sobre isso, Kalantzis e Cope (2012, p. 249) avaliam que o significado escrito foi privilegiado em detrimento do significado visual por muito tempo. Desse modo, percebendo o quanto as/os alunas/os são capazes de construir significados por meio de seus desenhos, optei pela produção visual. Entretanto, elas/es ficaram livres para registros escritos se assim o desejassem. A seguir, exemplos de duas produções:

Figuras 3 e 4 – Atividades de alunas das turmas D1 e D2, respectivamente.



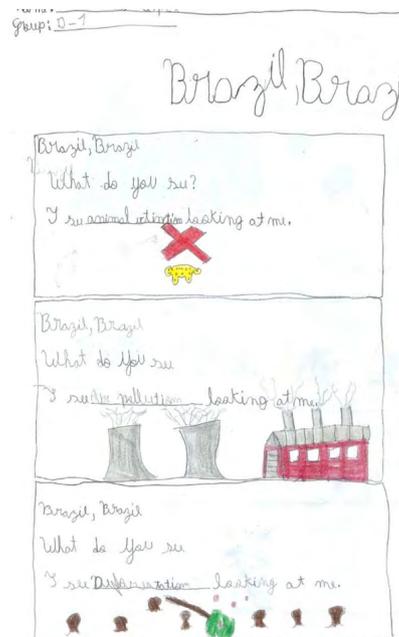
Fonte: dados da sala de aula.

Após as produções da aula *Special toys to special people*, uma aluna negra me mostrou o seu desenho (Imagem 3) e disse: “Olha, *teacher*, a menina ganhou uma *doll black* igual a gente”; e outra me relatou: “Perto da minha casa, mora uma mulher cega e eu vou ser a criadora de jogos para ela, igual no meu desenho”. No primeiro depoimento, é possível notar que as discussões geradas trouxeram à tona questões de raça, convidando a aluna a refletir sobre sua própria história e mostrando a questão da representatividade por meio de um

brinquedo. Já no segundo exemplo (Imagem 4), a aluna mostra uma situação que ela vivencia – ao relatar sobre uma pessoa cega que é sua vizinha – e o desejo de transformar a realidade dessa pessoa por meio de atividades que ela seja capaz de executar. As práticas sociais de linguagem abrem espaço para o reconhecimento da diversidade racial, cultural, socioeconômica e política – e, no caso da atividade, para o universo dos portadores de doenças e/ou necessidades especiais –, propiciando o agenciamento crítico, o protagonismo social e o exercício da cidadania ativa das/os educandas/os.

Na sequência das atividades, partimos para a aula que abordaria a leitura do livro *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?*, publicado pela primeira vez em 1967. O material chama a atenção pela arte colorida de Eric Carle, que ilustra o texto simples e rimado de Bill Martin Jr.:

Figura 5 – Capa do livro *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?*



Fonte: <https://bit.ly/2UMD7Dm>

Utilizei esse material, porque, além de trazer aspectos abarcados pelo DC-GO(GOIÁS, 2018), abre inúmeras possibilidades de atividades. Confesso, entretanto, que, ao propor essa leitura, ainda não tinha em mente qual seria a “brecha” para uma perspectiva crítica. Todavia, o fato de estar atenta a possíveis aberturas demonstra a minha responsabilidade ética na busca por formas críticas de pensar e ensinar.

Devido à sua estrutura repetitiva, o material é de fácil memorização e brinca com sons que instituem padrões de ritmo, com a identificação das cores, dos animais, além do uso reiterado da *question word* “*What*” e do verbo “*see*”. Ao invés das imagens do livro, utilizei *flashcards* com as figuras de todos os animais que constavam nesse material. Durante a demonstração dos *flashcards*, questionava: *What color is this? What animal is this?* Dessa maneira, foi possível criar um repertório linguístico-discursivo com as/os educandas/os e checar quais conhecimentos elas/es já tinham. Aos poucos, demonstrei a estrutura adjetivo + substantivo, *It’s a bear. It’s brown, so, it’s a brown bear*. Após esse trabalho, foi a vez de as/os alunas/os ouvirem o áudio completo do livro.

Solicitei que inventassem, em seus cadernos, novos personagens e cores para a história, a fim de que outras possibilidades fossem aventadas. Feitas as histórias, que seriam posteriormente compartilhadas no grupo, um educando veio até mim para relatar que o *fish* dele não era mais *orange* como na história original. E acrescentou: “O meu é um *brown fish*, porque derramou óleo no mar e ele ficou manchado”. De fato, aquele aluno me trazia um dado sobre o vazamento de petróleo no Brasil, que atingira mais de dois mil quilômetros do litoral das regiões Nordeste e Sudeste do Brasil. As primeiras ocorrências foram registradas em agosto e, até meados de outubro, a contaminação já havia alcançado nove Estados do Nordeste. Assim, o fato estava ainda fresco na memória desse aluno no início de novembro de 2019 quando a atividade foi desenvolvida. Lopes e Fabrício (2002) mencionam a TV



como o principal meio de letramento contemporâneo e que é preciso utilizar tais situações em favor do processo de ensino-aprendizagem.

Naquele momento, com o aluno e sua atividade em mãos, compartilhei a reflexão acerca do *brown fish* com toda a turma. Ali, estava a minha brecha: a ideia de uma paródia com a história original. A paródia, segundo Aragão (1980 *apud* ALAVARCE, 2009, p. 59, grifo da autora), “tem a função de problematizar, inverter e questionar até mesmo o modelo literário sobre o qual se estabelece – uma vez que, se já se tornou um ‘modelo literário’, não deixa de ser também uma estrutura ideológica”. Desse modo, ainda em consonância com as considerações de Alavarce (2009, p. 59), aquele que propõe a paródia “percebe a necessidade de novas verdades em seu meio cultural; sente, pois, que os moldes seguidos em sua época precisam ser questionados e substituídos”.

Na paródia pensada para essa aula, ao invés de questionar aos animais o que eles viam, propus às/aos alunas/os que utilizássemos como personagem principal o nosso próprio País, já que o dado que impulsionou a atividade se referia a um evento brasileiro. Assim, demos origem ao questionamento: *Brazil, Brazil, What do you see?* A partir desse título, perguntei a elas/es se saberiam dizer o que seria tratado no texto que iríamos elaborar (GO-EF04LI07). Um aluno se arriscou dizendo que o “Brasil via um monte de coisas”. Outro completou: “um monte de coisa ruim”. Essa visão dos educandos, provavelmente, se deve ao fato de os alunos se depararem, constantemente, com dados negativos concernentes às mais variadas esferas de funcionamento do País: política, social e ambiental entre outras. Tais impressões ratificam a necessidade de que mais experiências com o ensino crítico possam ser utilizadas nos processos de escolarização. Esse enfoque permite que situações diversas sejam inseridas no contexto de sala de aula e abordadas de maneira reflexiva de acordo com o nível de cada turma.



A paródia pode se tornar uma grande aliada em um trabalho com a perspectiva crítica em séries iniciais, pois ela traz à tona a imitação da realidade a que as crianças foram expostas (no caso, a leitura do livro *Brown Bear*) e, simultaneamente, a sua inversão crítica, que, também, poderia ser cômica. A atribuição de elementos humorísticos e/ou críticos aos textos pode contribuir para a formação de sujeitos mais atuantes e reflexivos. Ao recriar a ideia central do livro *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?* questionando problemas vivenciados pelo País, procuro criar nas/nos educandas/os uma reflexão crítica acerca do que acontece ao nosso redor, propondo uma nova maneira de ver a realidade.

Retomo, aqui, o que foi discutido anteriormente, lembrando que o ensino crítico não se trata apenas da inserção de elementos críticos em sala de aula, mas também, diz respeito a formas críticas de pensar e ensinar (PENNYCOOK, 1999). Ao sugerir como personagem principal dessa reconstrução o nosso próprio País, busco ampliar as perspectivas e possibilidades para o exercício do protagonismo social das/os alunas/os, uma vez que elas/es serão as/os responsáveis pelos eventos elencados e podem pensar em prováveis soluções.

Continuando a atividade, fiz no quadro um *brainstorm* de ideias, iniciando pelo dado trazido por um dos alunos e já comentado anteriormente acerca do derramamento de óleo. Pedi que me relatassem os problemas que o Brasil estava enfrentando e sugeri que fôssemos escrevendo esses nomes ou expressões na Língua Inglesa. Esbocei o contorno do mapa do Brasil no quadro e anotei o que elas/es falavam. Listar as palavras e/ou expressões oportunizou uma abordagem das palavras cognatas (GO-EF04LI08). Num primeiro momento, faríamos uma produção coletiva e posteriormente, individual.



Figura 6 – Modelo do *Brainstorm*: *Brazil, Brazil, what do you see?*



Fonte: dados da sala de aula.

Deixei listadas todas as sugestões. Quanto ao questionamento principal, eu o escrevi de forma grande e legível dentro do mapa. Não foi possível fazer a produção coletiva na mesma aula. Assim, em outra aula, refiz o desenho do mapa do Brasil e fomos relembrando as palavras e/ou expressões da aula anterior. Fizemos a paródia *Brazil, Brazil What do you see?* como produção coletiva (GO-EF04LI12) com o questionamento principal e respondíamos falando dos problemas elencados ao longo das aulas: *oil spill*, *forest fires (or burning forests)*, *deforestation*, *air pollution*, *homeless people* e *child abuse* entre outros. Exemplo: *Brazil, Brazil, What do you see? I see oil spill looking at me.*

Pedi que, a partir da produção coletiva, fizessem uma produção escrita individual, trazendo, também, ilustrações para cada palavra



ou expressão que fossem utilizar. A seguir, apresento dois exemplos dessas produções:

Figura 7 – Atividade (frente e verso) de um aluno da turma D1.



Fonte: dados da sala de aula.

Na sequência (Aula 8 – Graph), trabalhei com as/os alunas/os um gráfico que trazia dados sobre o desmatamento, já que esse foi um dos itens citados durante o *brainstorm* inicial da aula *Brazil, Brazil, What do you see?* (Aulas 6 e 7). Assim, mais uma habilidade foi contemplada por meio da interpretação de dados estatísticos sobre fatos sociais utilizando os números cardinais (GO-EF04LI13). Apesar de a habilidade anunciar a expressão “fatos sociais”, é preciso levar em conta que “está na raiz da sociologia ambiental a constatação de que sociedade e natureza devem ser analisadas de forma interligada” (FLEURY; ALMEIDA; PREMEBIDA, 2014, p. 37). Durante a aula *Brazil, Brazil, what do you see?*, foi perceptível que os exemplos trazidos

pelas turmas enfocavam, em sua maioria, questões ambientais. Num momento em que as/os educandas/os citavam de maneira espontânea problemas vivenciados pelo País, não caberia a mim, como mediadora, direcionar tais exemplos para temáticas específicas. Daí, a importância de as/os docentes que trabalham o ensino crítico aprofundarem as leituras em diferentes áreas: Sociologia, Sociologia Ambiental, História e Educação entre outras. Essa preparação teórica nos fortalece para que possamos estabelecer relações entre áreas e proporcionar às/aos alunas/os novos olhares ou posicionamentos diante de temas diversos.

Figura 8 – Atividade de um aluno da turma D2.

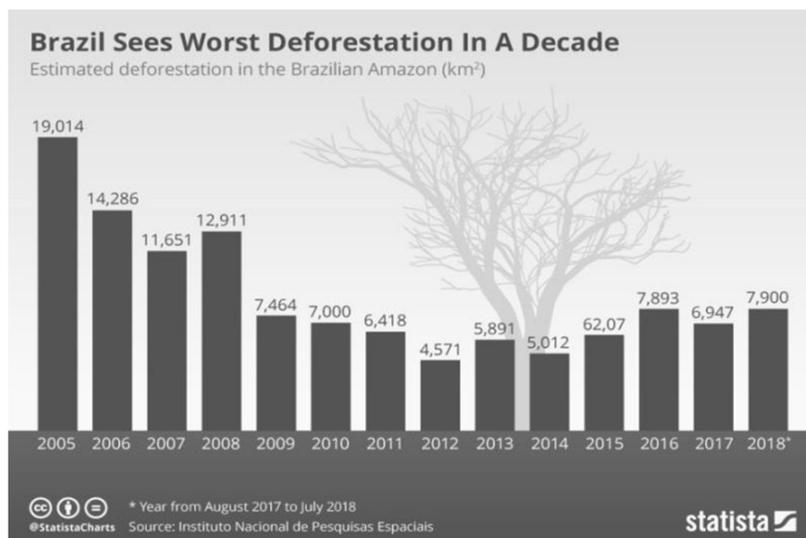


Fonte: dados da sala de aula.



Dessa forma, trabalhar a questão ambiental pode abrir caminhos que demonstrem o quanto esse assunto interage com a sociedade, uma vez que o desmatamento pode ter impactos, que “vão de regionais a domiciliares” (BATISTELLA *et al.*, 2009, p. 7). A imagem do gráfico em sua fonte original é colorida, mas a impressão para as/os alunas/os foi feita em preto e branco, exatamente como segue:

Figura 9 – Gráfico.



Fonte: <https://bit.ly/31eRe8K>.

As crianças, nas séries iniciais, podem conhecer e interpretar os dados de gráficos e tabelas sem maiores problemas e, posteriormente, conhecerem o modo como são obtidos e organizá-los. Considero que seja imprescindível demonstrar tais atividades e, assim, (re)afirmar a possibilidade do trabalho de língua como discurso a partir de uma perspectiva crítica. Nessa atividade, iniciei mostrando às/aos alunas/os somente o título e o subtítulo: *Brazil sees worst deforestation in a Decade* e *Estimated Deforestation in the Brazilian Amazon*. Solicitei, então, que elas/es predissessem o tema (GO-EF04LI07), reconhecendo

as palavras-chave no título e no subtítulo. Discutimos o gênero textual “gráfico” e observamos as imagens e a fonte do texto. Elas/es inferiram o significado da palavra *decade* (década). Mesmo sabendo que se parecia com a palavra *década*, muitos não sabiam o que significava. Conteí, em voz alta, os últimos dez anos constantes no gráfico. Desse modo, perceberam que se tratava de um período de dez anos. Fizemos algumas brincadeiras na sala para saber quem já tinha completado uma década ali. Esse esclarecimento era muito importante, haja vista o fato da informação do título girar em torno desse dado. Em relação aos números, distribuí para elas/es uma atividade com os numerais de 1 a 30. A partir disso, demonstrei como era feita a leitura dos anos na Língua Inglesa e, em relação à média do desmatamento, concentramos na casa dos milhares para a leitura dos números cardinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As/Os educandas/os das turmas D demonstraram engajamento – construção de significados – em todas as etapas trabalhadas: nas atividades orais, nas atividades de escrita (individual e coletiva) e na produção de significados visuais. Esse amplo engajamento demonstra uma resposta positiva não só em relação às atividades linguístico-discursivas exploradas numa perspectiva crítica, mas também em relação ao meu papel de problematizar a vida social em sala de aula.

Considero que os resultados obtidos em cada etapa foram bastante significativos.

Nas aulas 1, 2 e 3, *Toys e Special Toys to Special People*, foi possível notar como a temática despertou o interesse social das/os alunas/os e o amplo engajamento por meio das discussões e imagens feitas por elas/es. Nas aulas 4 e 5, *Brown Bear, Brown Bear, what do you see?*, introduzi uma leitura voltada para o lúdico, que



abriu possibilidades para inúmeras atividades. No caso, surgiu a oportunidade para o desenvolvimento de uma paródia, que, além de manter o padrão rítmico do livro, trouxe uma abordagem crítica a partir de problemas vivenciados por nosso País (aulas 6 e 7). O trabalho com gráficos (aula 8), mesmo que de forma introdutória, reitera a importância da interpretação de dados numéricos. A necessidade dessa abordagem desde as séries iniciais fica ainda mais latente em tempos recentes. No atual cenário, temos observado situações em que o Brasil e os EUA lideram o topo da lista por casos e mortes pelo novo coronavírus, e, mesmo assim, os líderes dessas nações são acusados de manipular ou duvidar dos números.

Sem sombra de dúvidas, o ensino crítico é sinônimo de grandes desafios. Finalizada a sequência, senti falta de ter abordado com as turmas possíveis soluções para os problemas elencados na aula *Brazil, Brazil, what do you see?* Muitas vezes, falar de forma superficial desses problemas – sem discutir possíveis soluções – pode estabilizar (e/ou fortalecer) essas temáticas para as crianças ou para quaisquer outras/os educandas/os, não importa a idade. A lacuna fica ainda maior considerando que o ensino crítico visa ao combate às desigualdades. Portanto, ressaltar saídas plausíveis torna-se essencial durante os planejamentos e as aulas na perspectiva crítica. Ainda assim, acredito que a minha postura tenha sido política, pois busquei ultrapassar a neutralidade no ensino de línguas.

Este capítulo, então, anuncia possibilidades do ensino de Língua Inglesa na perspectiva crítica para séries iniciais. Ademais, demonstra a viabilidade de se trabalhar tal abordagem aliada aos objetivos linguísticos apropriados ao nível de cada turma, permitindo atividades inerentes à língua como discurso. Evidencia, também, que, ainda que amparadas/os por documentos que preconizam aprendizagens essenciais, professoras/es podem e devem se engajar na construção dos próprios currículos de acordo com as realidades vivenciadas pelas/os educandas/os.



REFERÊNCIAS

ALAVARCE, C. S. *A ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BATISTELLA, M.; ALVES, D. S.; MORAN, E. F.; SOUZA, C.; WALKER, R.; WALSH, S. J. Sociedade e Meio Ambiente na Amazônia. A Experiência do LBA e Outras Perspectivas. *Amazonia and Global Change Geophysical Monograph Series*, p. 1-9, 2009.

BIESTA, G. Friendly critiques and fellow travelers: what is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, v. 50, n. 1, p. 75-87, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2012.

FLEURY, L. C.; ALMEIDA, J.; PREMEBIDA, A. O ambiente como questão sociológica: conflitos ambientais em perspectiva. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 16, n. 35, p. 34-82, abr. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/soc/v16n35/a03v16n35.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2020.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Documento Curricular para Goiás/DC-GO: Goiânia, 2018. Disponível em: <<https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/Volume-II-Anos-Iniciais.pdf>>. Acesso em: 20 jun.2020.

HOELZLE, M. J. L. R. (2016). *Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de Língua Inglesa de uma escola pública*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. Ensino de Inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 8, n. 14, p.79-105. 2007.

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

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-125.



LOPES, L. P. M.; FABRÍCIO, B. F. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49.

PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

PESSOA, R. R.; HOELZLE, M. J. L. R. Ensino de Línguas como Palco de Política Linguística: Mobilização de repertórios sobre gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, n. 3, p. 781-800, 2017.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-DE-FREITAS, M. T. Challenges in critical language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 46, n. 4, p. 753-776, 2012.



3

Gasperim Ramalho de Souza

DESMITIFICANDO A IDEIA DE “ALUNOS FRACASSADOS” ATRAVÉS DA AULA DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Fui matriculado aos sete anos em uma escola municipal. Na 5ª série (atual 6º ano), comecei a ter aulas de inglês e me interessei imensamente por esse fascinante mundo que me permitia “ser e viver” outras pessoas pela língua(gem). Desde então, decidi que iria tornar-me professor de língua inglesa. Não sabia exatamente quais seriam os passos necessários para atingir esse objetivo, mas sabia que havia encontrado uma profissão que me daria um importante acesso à vida de outras pessoas e que me possibilitaria ajudá-las de alguma forma. O que eu sentia poderia ser vertido nas palavras de Rajagopalan (2003, p. 21):

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

No curso de Letras, optei pela habilitação em inglês e comecei a lecionar na escola pública a partir do meu segundo período. Durante a graduação, observei que muitos colegas se esquivavam de lecionar em escolas públicas como se isso fosse um “atestado de decadência profissional”. Lutando contra esse triste estereótipo, fortaleci meu interesse em ter uma formação sólida durante a minha graduação de forma a aperfeiçoar a minha prática e defender a excelência no ensino de inglês, na escola pública. Minha atuação na rede estadual de ensino de Minas Gerais por quase 15 anos me fortaleceu para fazer duas especializações, um mestrado e um doutorado, que estou quase concluindo no momento de escrita deste capítulo e que tem sido fundamental para que eu incentive meus alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA) a investirem nas escolas públicas, uma vez que devemos a



elas o acolhimento de grande parte da população brasileira, e que, sem ela, jamais teriam tido acesso à educação neste País.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Sou como você me vê... Posso ser leve como uma brisa, ou forte como uma ventania, depende de quando, e como você me vê passar! (Clarice Lispector)

Em 2008, através de uma designação, comecei a lecionar em uma escola estadual na região de Venda Nova, em Belo Horizonte. A escola estava completando, àquela época, 40 anos de existência, tendo mais de 1.000 alunos. Além disso, a instituição possuía ensino fundamental (6º ao 9º ano), ensino médio (1º ao 3º ano) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). No entanto, essa escola tinha um diferencial na região onde estava localizada: a oferta de turmas de aceleração do projeto “Acelerar para Vencer”, ou simplesmente PAV¹⁰. O PAV foi uma política pública implantada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, através da Resolução nº 1.033, de 17 de janeiro de 2008, visando a “aumentar a proficiência média dos alunos do ensino fundamental” e “reduzir, progressivamente, a distorção idade/ano de escolaridade”, “inserindo-os no ano escolar adequado para o prosseguimento dos estudos” (MINAS GERAIS, 2008, *on-line*). Essa Resolução permitiu a criação das turmas de PAV, sendo Aceleração I (PAV I) para os alunos dos anos iniciais (5º e 6º anos) e a Aceleração II (PAV II) referindo-se ao 2º período de estudos, correspondentes ao 8º e 9º anos do ensino fundamental.

¹⁰ Projetos como este já faziam parte do cenário educacional brasileiro, como, por exemplo, os projetos “Acelerando a Aprendizagem” e “Acertando o Passo” na década de 1990 (e vários outros que os precederam). O PAV terminou em 2013, mas novos projetos de redução da distorção série/idade estão sempre sendo implantados nas escolas públicas com respaldo de políticas educacionais ou não.



Assim que cheguei à escola, além de atuar em todas as séries, recebi como “tarefa especial” lecionar para duas turmas do PAV, em especial as turmas de PAV “organizadas” para alunos repetentes do 8º e 9º anos (que ficavam na mesma turma). Comumente, as turmas de PAV eram chamadas de “pavilhão”, “pavorosas”, devido aos rumores de que nessas turmas se encontravam os “piores” alunos, considerando sua suposta indisciplina, ou eram chamados de “fracassados” por terem repetido vários anos escolares ou por não terem aprendido os conteúdos e competências relacionados às séries anteriores.

Enquanto professor (e como cidadão!), sentia um profundo incômodo ao ouvir aquelas expressões, uma vez que elas simplesmente invisibilizavam seus estilos de aprendizagem, suas habilidades e seus diferentes tipos de inteligência, além de suas diversas identidades, que a sala de aula de língua inglesa ou a própria escola jamais poderiam predeterminar ou estigmatizar.

A turma, em questão, tinha 25 alunos com idades entre 15 e 18 anos. Em sua maioria, era composta por meninos negros. Esses alunos e alunas foram selecionados para fazerem parte dessa turma por sugestão de professores de anos anteriores, que participaram de conselhos de classe e, muitas vezes, expressavam que eles deveriam ir para o PAV para “sair logo da escola”. Eles haviam estudado na escola desde o 5º ano do ensino fundamental e moravam nas proximidades com os pais ou eram criados por seus avós.

Para Morrell (2008), não é coincidência que os mesmos alunos considerados ruins pelo seu suposto fracasso escolar sejam os alunos negros, pobres, filhos de pais separados, residentes nas periferias e reprodutores de um comportamento e linguagem estigmatizados. Morrell (2008, p. 210) salienta que esses alunos são de grupos “eticamente, linguisticamente e socioeconomicamente marginalizados, assim como muitos jovens urbanos e que eles têm sua língua e cultura implicitamente rejeitadas assim que pisam na escola”.



E é por isso que, no presente capítulo, gostaria de falar sobre algumas das atividades desenvolvidas com os alunos dessa turma. Conforme mostrarei a seguir, desconstruindo a ideia de fracasso escolar, essa turma, assim como as demais turmas que assumi, me proporcionou diferentes conquistas enquanto educador crítico de língua inglesa, que passou a ensinar melhor quando foi capaz de “reconhecer como eles querem existir no mundo e como eles querem ter acesso aos textos” (MORRELL, 2008, p. 208).

A EXPERIÊNCIA

Os primeiros meses de aulas foram marcados por uma grande rejeição dos alunos, que pareciam recusar a mim e à língua estrangeira como se fossemos um só. Houve várias ocasiões em que, devido à apatia e resistência dos alunos, pensei em desistir da carreira docente. Nenhuma metodologia ou atividade parecia despertar o interesse daqueles alunos. Diante disso, tentei me lembrar do porquê de minha escolha pela docência para fortalecer meus objetivos de ensinar àqueles alunos. Então, logo, eu me lembrei do juramento na colação de grau, que, entre outras coisas, frisava dar aos indivíduos conhecimento por meio das palavras para exercer plenamente sua cidadania (MATTOS, 2011).

Dessa forma, decidi trabalhar com atividades baseadas no Letramento Crítico (LC), considerando que o LC oportuniza o ensino e a aprendizagem de inglês por meio da reflexão crítica e do questionamento da realidade, na qual os alunos estão inseridos, uma vez que esses alunos estão sendo instigados a posicionar-se e transformar essa realidade enquanto aprendem a usar a língua estrangeira (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MORGAN, 1997). Isso dá aos alunos a chance de serem protagonistas no uso da língua sem as amarras clássicas de atividades que os “carimbam” como exitosos ou fracassados por serem capazes de simplesmente traduzir ou replicar uma estrutura linguística.



Nesse sentido, para um ensino e uma aprendizagem pautados em práticas de LC, como educador, precisei pensar em atividades que dessem aos alunos a chance de se envolverem com a aprendizagem de inglês, relacionando-o com seu cotidiano, e dizer como gostariam de usar a língua inglesa para existir e resistir neste mundo, em que nada é neutro e onde tudo é perpassado por questões sociais, políticas e econômicas.

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

Já que a pauta central do LC é a ideia da formação de um mundo mais justo através da crítica aos atuais problemas políticos e sociais e da proposição de soluções para esses problemas (CERVETTI *et al.*, 2001), isso significa, pode significar, esperança. Sendo assim, eu preparei duas atividades, que tivessem como mote central a oportunidade de aprender inglês de forma inter e transdisciplinar e que, ao mesmo tempo, possibilitassem que esses alunos resgatassem sua esperança na escola, nos professores e, acima de tudo, em si mesmos. A seguir, eu descrevo duas dessas atividades, seus objetivos e como elas foram conduzidas (estratégias didático-metodológicas).

ATIVIDADE INTERDISCIPLINARY AND TRANSCULTURAL DIALOGUE

A primeira atividade teve como objetivo resgatar a consciência crítica dos alunos no sentido de permitir a eles refletir como eles “existem” e “resistem” na escola e, acima de tudo, como eles gostariam de existir dentro e fora dela. Dessa forma, a atividade *Interdisciplinary*



and Transcultural Dialogue ocorreu durante um período de duas semanas, contando com várias etapas de realização.

Nas primeiras aulas, foi realizado um *brainstorm* com os alunos. Desenhei um grande círculo no quadro e pedi (em língua portuguesa) que eles dissessem (também em língua materna)¹¹ quais são os principais problemas que encontravam dentro da sala de aula por meio de perguntas, tais como: “*O que vocês acham da escola em que estudam? E da sua turma? Quais são os desafios que vocês enfrentam na escola e/ou na sua turma?*” Conforme os alunos respondiam às perguntas, eu traduzia, simultaneamente, as palavras para a língua inglesa e as inseria dentro do círculo. Dessa maneira, nesse momento, aproveitamos para aprender um novo vocabulário em inglês relacionado à realidade deles. Surgiram as palavras *outcry/shouting* para relatar problemas de gritaria na sala e *name-calling/bullying* para se referir a xingamentos e ofensas.

Perguntei a eles quais palavras eles já tinham visto em inglês e os encorajei a escrever as palavras e expressões novas no caderno. Além disso, palavras como *disrespect, violence, better future e right to education* foram, propositalmente, escritas no círculo, para que os alunos pudessem perceber palavras cognatas e inferir o significado de outras (como *better e right*), valorizando o conhecimento prévio deles.

Na aula seguinte, conversamos sobre como professores e alunos poderiam construir juntos uma escola democrática e participativa, em que os alunos têm prazer de assistir às aulas. Para direcionar essa conversa, eu fiz as seguintes perguntas: “*Como alunos e professores podem tornar a escola um lugar melhor para se ensinar e aprender?*” e “*Do que o PAV precisa para ser uma turma melhor para se ensinar e aprender?*” Para registrar as respostas dos alunos, eu dividi o quadro em várias seções (sem explicitar os tópicos

¹¹ Explicarei, posteriormente, neste capítulo, as razões pelas quais utilizei a língua materna em vários momentos ao interagir com os alunos.



gramaticais nesse momento). Pedi aos alunos que me ajudassem a traduzir suas respostas usando seu conhecimento prévio e permiti o uso de celular e dicionários, explicando a eles a legitimidade do uso dos dicionários (*on-line* e impresso) enquanto recurso de aprendizagem. Eles criaram várias frases como “*We need respect*” e “*We have to visit parks, museums*”. Aproveitei o ensejo para lhes ensinar a organizar frases simples usando tempos verbais, tais como: present simple e o modal *can*, criando frases, como, por exemplo: “*Teachers and students need to respect each other*” / “*Teachers can listen to their students and learn from them*” / “*We don’t need to shout at others to be listened*” / “*I can draw*” / “*I can dance*”.¹²

Essas frases lhes permitiam refletir sobre outras estratégias de interação com colegas e professores além de poderem falar sobre como se sentiam e expressar suas habilidades, que, talvez, outros professores e colegas desconhecessem. Após esse momento, perguntei a eles se eles gostariam de socializar essas ideias com os outros professores que ministravam aulas na turma. Como eles concordaram, optamos por ter uma aula interdisciplinar, em que os professores de outras disciplinas pudessem estar presentes e interagir com eles contando as reflexões que tiveram sobre seu contexto de aprendizagem e sobre suas habilidades.¹³

Na aula seguinte, que foi no mesmo dia, visto que pedi aos demais professores que fizemos as aulas juntos, conversamos sobre possíveis realidades de outras escolas e como poderíamos aprender com elas. Para esse momento de interação, adotamos a seguinte es-

¹² É comum muitos professores de inglês acharem que, para trabalhar atividades críticas com os alunos, os estudantes precisam ter um nível de inglês, no mínimo, intermediário para “dar conta de participar” das aulas. Contudo, como educador crítico, defendo uma contextualização dos conteúdos, habilidades e competências linguísticas, a partir das realidades dos alunos e o questionamento delas. A simplificação das estruturas linguísticas não precisa minimizar a complexidade das discussões (seu caráter social, político...).

¹³ Considerando a importância de os outros professores conhecerem melhor esses alunos, eu já desejava, há tempo, que eles pudessem participar de uma interação que não fosse pautada apenas em seus conteúdos. Sendo assim, eu avisei aos professores que, provavelmente, naquele dia, teríamos os quatro próximos horários de aulas juntos.



tratégia: eu perguntei aos professores convidados quais eram alguns problemas que eles tinham visto nas escolas em que trabalhavam e quais problemas percebiam (aparentemente exclusivos) em nossa escola. Aproveitei o ensejo para perguntar a eles o que parecia motivar e agradar os alunos em outras escolas e quais dessas atitudes/atividades poderiam ser replicadas em nossa escola, especialmente no PAV. Pedi aos alunos que, também, fizessem perguntas aos professores considerando que muitos deles relataram ter trabalhado em muitas escolas públicas e privadas e mencionaram, ainda, ter conhecido professores de outros países (que lecionavam em escolas públicas). Algumas perguntas que os alunos fizeram foram: *“Por que não podemos fazer excursões como os alunos das outras escolas?”*, *“Por que temos que ficar escrevendo tanto nas aulas?”*, *“Por que alguns professores podem xingar os alunos da nossa turma usando palavrões?”* e *“Vocês sabem se nos outros países os alunos têm uma merenda melhor?”*. Também, foi perguntado aos alunos se eles gostariam que outros professores ou membros da escola estivessem presentes na atividade e eles acharam importante chamar a vice-diretora do turno em que estudavam. Particularmente, fiquei feliz com a sugestão deles, que parecia evidenciar a ideia de interagir com a Direção da escola. Como os alunos se queixavam que os professores sempre os faziam escrever muito para mantê-los “ocupados”, nessa atividade, o foco foi uma conversa sem a necessidade de registro escrito. A Figura 1 ilustra esse momento de interação.



Figura 1 – Interação com professores de outras disciplinas incluindo a vice-diretora do turno.



Fonte: acervo pessoal do autor.

Por meio dessa atividade, os alunos refletiram sobre alguns privilégios e problemas, que, provavelmente, fazem parte das escolas públicas e particulares do Brasil e do exterior. Como os alunos disseram que tinham muita curiosidade em conhecer um professor de outro país, convidei um professor estadunidense, que eu já havia contatado e estava aguardando na escola, para participar da próxima aula.

Em preparação para essa “aula surpresa”, pedi aos alunos que escrevessem perguntas em inglês supondo que pudessem entrevistar um professor de outro país. Eles se surpreenderam ao ver que um professor estrangeiro já se encontrava na escola e por poderem entrevistá-lo pessoalmente. Os alunos ficaram mais surpresos ainda ao ouvirem as respostas do professor (que traduzi em alguns momentos), relatando inúmeros problemas vividos em sua escola (e em muitas dos EUA), tais como: falta de merenda, distância



entre professores e alunos, ausência de projetos interdisciplinares e porte de armas na escola, dentre outros problemas.

Como conclusão dessa aula e como segunda atividade, construímos juntos um documento intitulado “Resolução entre Discentes e Docentes do PAV” (Figura 2). Esse documento objetivava um acordo de respeito mútuo e o diálogo constante entre alunos-alunos e professores-alunos, visando às aulas interdisciplinares e críticas que contemplassem sua realidade e permitindo aos alunos pensar como querem existir como cidadãos, usando os conhecimentos além dos muros da escola (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993).

Figura 2 – Resolução entre Discentes e Docentes.



Fonte: acervo pessoal do autor.

A RETIRADA DO RÓTULO DE “ALUNOS FRACASSADOS” POR MEIO DA ATIVIDADE

A participação dos alunos nessa atividade foi muito significativa. Enquanto refletiam sobre sua própria condição, sobre serem estudantes em turma estigmatizada pelo fracasso, eles demonstraram sua criticidade ao questionarem esse rótulo e, de forma protagonista, construíram junto com os professores a resolução que ressaltava não apenas seus deveres, mas reforçava seus direitos como alunos. Assim como os outros componentes curriculares, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um direito inquestionável dos alunos enquanto cidadãos. Endossando esse direito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que

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

Não há como negar o papel da escola pública em possibilitar que alunos aprendam uma língua estrangeira. De acordo com Bernardo (2007, p. 97),

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

O ensino e a aprendizagem de forma significativa, pautados em um LC, possibilitam que rótulos como os de alunos “fracassados” possam ser desconstruídos, uma vez que o conceito de alunos “bem-sucedidos”, raramente, leva em conta os diferentes contextos (não equânimes) de aprendizagem.



Quando se pergunta pelas causas que tornam a escola pública um contexto subsumido como ineficiente para o ensino/aprendizagem de inglês, costuma-se desfiar um rosário de razões, inversamente proporcionais àquelas que tornam a escola de línguas um contexto subsumido como eficiente para fazê-lo. O contexto da escola de línguas é o parâmetro mediante o que se avalia aquele da escola fundamental e média (COX; ASSIS-PETERSON, 2002, p.2).

Enquanto os alunos das escolas particulares têm seu sucesso amplamente divulgado e explicado por muitos fatores (que apenas explicitam seus privilégios), os alunos das escolas públicas têm seu êxito, muitas vezes, invisibilizado e o seu sucesso é considerado um “ponto fora da curva” ou uma exceção de uma regra criada por pessoas que já “predeterminaram” quem são os fracassados no âmbito educacional.

Outra observação importante a partir dessa atividade foi a percepção dos diferentes estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas (FLEMING, 2001; GARDNER, 1983) dos alunos, que eram comumente comparados a alunos de outras turmas – turmas que, naturalmente, tinham outra forma de aprender e reagir ao currículo e às estratégias didático-metodológicas do professor. A partir daí, surgiram vários estigmas em torno desses alunos do PAV: “Os estigmas e a exclusão vividos por esses alunos podem interferir grandemente no significado que esses alunos constroem sobre a escola pública, sobre a aprendizagem de inglês nela e a visão sobre si mesmos” (SOUZA, 2014, p. 52).

Os alunos do PAV demonstraram claramente, por meio de suas reivindicações e do compromisso que assumiram com sua própria aprendizagem, que são capazes de compreender e questionar sua própria exclusão, lendo, ouvindo e produzindo textos por meio da aula de inglês, que lhes permitiram demonstrar suas inúmeras habilidades e/ou inteligências. Infelizmente, muitas habilidades dos alunos, tais como



desenhar, dançar e cantar, não são interpretadas como inteligências usadas por eles para “lidar com um ambiente hostil” (CANAGARAJAH, 2012, p. 122). Observei não só no PAV, mas em outras turmas, que os alunos que costumavam ficar desenhando durante as aulas e que gostavam de cantar, dançar – especialmente *funk* –, eram considerados “maus alunos” (quando não eram chamados de “vagabundos”).

Em uma direção oposta, enxerguei, nessas expressões dos alunos, as inteligências visual-espacial, musical, sinestésica e interpessoal, entre outras, que Gardner (1983) elenca como “Inteligências Múltiplas”, as quais devem ser valorizadas e exploradas no processo de ensino e aprendizagem.

Por meio dessa atividade, muitos deles foram elogiados pela primeira vez por outros professores, os quais tiveram que ressignificar sua visão estereotipada acerca desses alunos e compreender como eles mesmos não valorizavam seu potencial.

Os pequenos sucessos diários, as atitudes do professor e os materiais atrativos e estimuladores atuam como elementos fortalecedores da autoestima, criando uma autoimagem positiva e possibilitando ao aluno redescobrir o prazer de aprender e de frequentar a escola (QUERINO, 2000, p. 141).

Uma das maiores contribuições da atividade, portanto, foi perceber que os alunos se sentiram valorizados e autoconfiantes para aprenderem não apenas inglês, mas outras disciplinas e por se sentirem importantes como alunos da escola e como cidadãos que participam das decisões que afetam suas vidas (LANKSHEAR, 1997; LUKE, 1997), ao passo que compreenderam que a educação é o caminho para resistir aos diversos tipos de opressão, que são reproduzidos no espaço escolar (FREIRE, 2005).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos do PAV, certamente, representam muitos alunos que viveram uma trajetória de exclusão social e cujo sucesso escolar é desacreditado. Dessa forma, destaco alguns pontos fundamentais, que permearam a elaboração e a condução das atividades relatadas nas seções anteriores. Primeiramente, é preciso conhecer os alunos da escola, considerando suas múltiplas identidades e anseios, e possibilitando seu protagonismo como cidadãos críticos. Isso é primordial para dissolver quaisquer rótulos que outros professores e alunos construíram sobre alguns alunos ou turmas na escola pública. Não raro, o rótulo de “alunos fracassados” é uma punição injusta atribuída aos alunos que não se adequam à forma (método) e à forma (ou molde, como no caso de uma forma de bolo) construídas para certificar quem são os “bons alunos”.

Em segundo lugar, as atividades devem refletir gêneros textuais, objetivos comunicativos que dialoguem com os diferentes estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas, os quais devem ser refletidos nas atividades e que não devem se limitar à prática escrita.¹⁴

Dessa maneira, as atividades foram elaboradas considerando que “todos” os alunos tinham algo a dizer, a aprender e a ensinar usando a língua inglesa e, quando oportuno, a língua materna de forma significativa. Essas atividades devem ressaltar, acima de tudo, que a escola (especialmente a pública) é o lugar legítimo de construção de uma

¹⁴ Sugiro que os professores conheçam mais sobre os estilos de aprendizagem dos alunos e suas inteligências múltiplas, para saber sobre diferentes formas como eles podem aprender e as várias habilidades (inteligências) que podem ser levadas em consideração para valorizar a aprendizagem desses alunos. Esses testes encontram-se disponíveis na *internet* para realização *on-line* e para *download*. Contudo, saliento que o resultado não deve ser usado para novamente estigmatizar os alunos, mas para encorajá-los a usar seus pontos fortes como aprendizes nas aulas além de enriquecer estratégias de ensino e aprendizagem (algo que se aplica aos professores também).

educação crítica, dialógica, democrática, inter e transdisciplinar, onde se aprende e se usa a língua estrangeira enquanto um direito dos alunos.

A aula de inglês na escola pública, em uma perspectiva crítica, ancorada na interdisciplinaridade e na transculturalidade, por meio do diálogo entre teorias e práticas, contribui para que os alunos estigmatizados, assim como os do PAV, possam ter sua autoestima e seu papel como cidadãos críticos resgatados, ao passo que seu sucesso escolar passa a ser compreendido de muitas formas. É preciso reconhecer que, embora a terceirização do ensino de língua inglesa em nosso País seja comum, não podemos deslegitimar a escola pública como espaço de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nesse sentido, é preciso que, cada vez mais, as experiências bem-sucedidas nas escolas públicas não sejam tratadas como fruto do acaso, mas sim como práticas de letramento crítico (e outras práticas subsidiadas por teorias consistentes e transdisciplinares), que ressaltam o direito de se aprender uma língua estrangeira. Além disso, precisamos fazer ressoar, naquele espaço, experiências que defendem o direito dos alunos de serem reconhecidos como cidadãos, que têm suas particularidades como aprendizes. O sucesso desses alunos não pode ser medido pela régua injusta das instituições e pessoas, que não valorizam a escola pública e que torcem pelo fim dela para assegurar seus privilégios nas relações desiguais de poder.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, A. C. Língua Inglesa na escola pública e a relação com o saber. *Editora Interdisciplinar*, Sergipe, v. 4, n. 4, p. 94-105, 2007. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_4/INTER4_Pg_94_105.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.



CANAGARAJAH, S. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. *Critical Pedagogies and language learning*. Cambridge. Cambridge University Press, 2012. p. 116-137.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading On-line*, v.4, n.9, 2001. Available from: <<http://www.readingon-line.org/articles/cervetti>>. Access on: July15, 2019.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. *Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem*. Cuiabá: Polifonia, 2002.

FLEMING, N. D. *V.A.R.K Visual, Aural/Auditory, Read/Write, Kinesthetic*. New Zealand: Bonwell Green Mountain Falls, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARDNER, H. *Estruturas da mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

GEE, J. P. *First language acquisition as a guide for theories of learning and pedagogy*. Linguistics and Education. New York: Bergin & Garvey, 1994.

LANKSHEAR, C. *Changing Literacies*. Buckingham, UK: Open University Press, 1997.

LANKSHEAR, C.; MCLAREN, P. *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Albany, NY: State University of New York Press, 1993.

LOPES, L. P. M. (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LUKE, A. Genres of power: Literacy education and the production of capital. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.). *Literacy in society*. London: Longman, 1997. p. 308-338.

MATTOS, A. M. A. *O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 2011. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. *Projeto Estruturador: aceleração da aprendizagem no Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce*. Documento Base, 2008. Disponível em: <<http://www2>>.



educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B8D1CC14B-0F14-4379-A6FF-3895164D1832%7D_1033_r.pdf> . Acesso em: 20 agosto de 2020.

MORGAN, W. *Critical Literacy in the Classroom: The Art of the Possible*. London: Routledge, 1997.

MORRELL, E. *Critical Literacy and Urban Youth, Pedagogies of Access, Dissent, and Liberation*. New York: Routledge, 2008.

QUERINO, M. M. F. Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p.139-144, 2000.

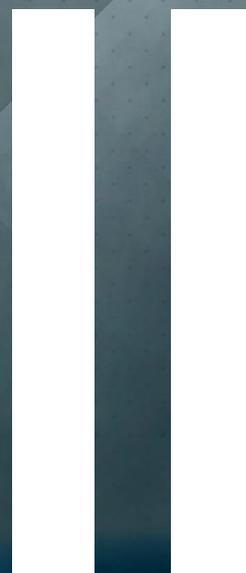
RAJAGOPALAN, K. I. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.144p.

SOUZA, G. R. *Novos significados para o ensino e aprendizagem de inglês: o letramento crítico em uma turma de aceleração*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-9R3NER>> . Acesso em: 28 jul. 2020.





PARTE



PRÁTICAS DE SUCESSO NA ESCOLA PARTICULAR

4

Caroline Martins dos Santos

Eliane Velloso Missaglia

O UNIVERSO DA LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRODUZINDO UM PÔSTER DE FILME

CONSIDERAÇÕES INICIAIS/ CONTEXTUALIZAÇÃO

A experiência que propomos relatar aconteceu em 2019, em um trabalho processual, que se iniciou em maio desse ano e foi concluída com a apresentação dos resultados finais desse processo no mês de julho, dentro da Semana de Inglês. Trabalhávamos com oito turmas do 4º ano do ensino fundamental, sendo quatro destas no turno diurno e outras quatro no turno vespertino, em contexto de ensino privado. A escola em questão é uma tradicional instituição de Belo Horizonte e recebe alunos do 1º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio.

O ensino de inglês no ensino fundamental não é previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo obrigatório nas escolas regulares brasileiras a partir do ensino fundamental II. Por isso, a implementação da disciplina língua inglesa (doravante LI) na escola onde lecionamos é recente e permeada por descobertas diárias, o que torna este relato ainda mais instigante. O ano em que se deu o projeto aqui trazido foi o primeiro ano da implementação do ensino da língua inglesa para todo o ensino fundamental I dessa escola, que, antes, se iniciava apenas a partir do 5º ano. Portanto, o ano de 2019 foi o primeiro ano em que lecionávamos para o fundamental I na escola e nossa primeira experiência docente nesse segmento, fato que nos motivou a desenvolver uma pesquisa em torno do projeto em questão.

O fato de o ensino da LI no fundamental I não ser contemplado na BNCC nos impede de legitimar nossa práxis perante alguma regulamentação teórica sobre o ensino de inglês para esse público, alunos de seis a dez anos. De outro lado, temos um campo fértil de trabalhos de professores em semelhante situação desenvolvendo pesquisas nesse contexto. Exemplos disso são o trabalho de Silva



e Neves (2019), que investiga os efeitos da implantação do ensino de LI no fundamental I nas escolas municipais de Nova Lima, e o trabalho de Rocha (2006), que problematiza o ensino de inglês nesse contexto de ausência de parâmetros oficiais e os relaciona com a questão dos multiletramentos, plurilinguismo e transculturalidade. Dessa forma, percebe-se que o ensino de inglês para esse segmento é de uma teorização *a posteriori*, de um fazer que conta com um saber da experiência e com uma necessidade de desapego das orientações prescritivas para o ensino de línguas. Isso não quer dizer que não nos respaldamos em nosso conhecimento teórico da formação inicial e continuada como linguistas e docentes, mas que necessitamos de algo que vai além da formação teórica.

Somado a isso, é necessário tangenciar um outro elemento importante nesse contexto de ensino: a ausência de formação do profissional de Letras-Inglês para o público infantil. Não há disciplinas em nossas instituições de formação inicial, universidades federais no estado de Minas Gerais, que abrangem o contexto de ensino de línguas para crianças ou que tratem das particularidades dessa faixa etária. Assim, os profissionais dessa área, que não possuem, também, a formação em Pedagogia, encontram uma lacuna entre ensinar a língua e ensinar crianças.

Como forma de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, a direção da escola juntamente com uma equipe de professoras de inglês concluíram que as aulas teriam o efeito desejado se tivéssemos turmas reduzidas, uma vez que as turmas completas possuem por volta de 30 alunos. Como já comprovado por algumas literaturas da área (ACHILLES, 1996; FINN, 1998; MOSTELLER, 1995), o ensino de línguas, frequentemente, tem mais sucesso com um número de alunos inferior ao que se costuma ter em outras disciplinas. Assim, dividimos as turmas de 4º ano da escola de forma que cada uma delas tem por volta de 15 alunos em sala. Essas turmas têm duas aulas de inglês por semana, sendo cada uma com duração de 50 minutos.



Consideramos importante ressaltar que a abordagem didático-pedagógica da instituição em que trabalhamos não dialoga com a proposta do ensino bilíngue, pauta recente e amplamente debatida no Brasil, dado o caráter complexo do conceito de bilinguismo. Não consideramos nosso contexto de ensino como bilíngue, uma vez que compartilhamos a definição de ensino bilíngue de Baker (1996): “escolas ou salas de aulas que ensinam algumas, a maioria ou todo o conteúdo de matérias escolares em duas línguas”; ou seja, a língua estrangeira ensinada na escola é uma língua de instrução. Sendo assim, nosso objetivo e carga horária não são compatíveis com essa abordagem mesmo que priorizemos a maior exposição possível dos alunos à língua inglesa.

A EXPERIÊNCIA

Como mencionado, o projeto que realizamos e trazemos para este relato aconteceu em virtude da Semana de Inglês da escola em que atuamos, que tinha como tema *English: the universal language of Science* (Inglês: a língua universal da Ciência). A proposta dessa Semana era aproximar a LI dos conteúdos a que os alunos tinham acesso naquele ano em outras disciplinas escolares. Diante disso, decidimos conectar o projeto de inglês do 4^o ano ao conteúdo de Ciências: o espaço, tema que faz parte do currículo de Ciências do ensino fundamental. De maneira a abordar esse tema, propusemos a produção do gênero pôster de ficção científica.

Iniciamos nosso projeto assistindo a uma animação¹⁵ sobre o espaço. Os alunos, em seguida, receberam uma folha de atividades (Anexo). A primeira questão seria respondida ao assistirem a um trecho de um capítulo sobre o espaço da série “Eu e o universo”,

¹⁵ Link para a animação: <https://www.youtube.com/watch?v=yWd4mzGqQYo>



da plataforma Netflix, vídeo para introduzir o tema com as crianças: “*How long to drive to space?*” (Quanto tempo leva para viajar para o espaço?). Fornecemos opções para que os alunos dessem seus palpites, sendo elas: 1 *hour* (1 hora), 1 *day* (1 dia), 1 *month* (1 mês) e 1 *year* (1 ano). Isso foi feito para despertar o interesse das crianças e para lhes dar um propósito comunicativo ao longo do trecho do vídeo. Prosseguimos entregando aos alunos uma atividade (Anexo), na qual eles circularam palavras relacionadas ao tema “universo” em um grupo de palavras de variados campos semânticos, desse modo introduzindo o vocabulário e ativando conhecimento prévio. Nesse momento, os alunos foram apresentados à proposta da semana de língua inglesa do colégio. Desde o início, os alunos foram informados de que suas produções seriam exibidas para pais e comunidade da escola, o que gerou grande entusiasmo.

Em seguida, apresentamos a eles pôsteres de filmes de ficção científica amplamente divulgados, como “ET, Guardiões das Galáxias e *Star Wars*”. Perguntamos se os alunos já haviam ouvido falar de algum daqueles filmes e o que eles têm em comum. Nesse momento, os alunos puderam ter um primeiro contato com o gênero a ser produzido. Algumas perguntas¹⁶ foram feitas alternando entre o uso da língua inglesa e da língua materna aos alunos relacionadas à função de um pôster e seus elementos principais (Anexo), buscando ativar o conhecimento prévio dos alunos e chamar atenção para aspectos formais e funcionais do gênero. Nosso enfoque foi conduzir os alunos a uma reflexão sobre aspectos discursivos e enunciativos do gênero pôster de filme. Nesse sentido, refletimos sobre quem produz tais textos, com que objetivo, qual seria o público-alvo, que estratégias podem ser usadas para alcançar o objetivo de transformar o receptor do pôster em espectador do filme e que elementos podem contribuir para esse propósito. Esse debate, conduzido em linguagem acessível à faixa etária

¹⁶ Para que serve um pôster de filme? Há algum pôster de filme na sua casa? Onde você os encontra? Quais as principais características e qual a razão delas?



das crianças, levou em consideração o conhecimento prévio dos alunos e gerou frutos que superaram as nossas expectativas.

Percebemos que se trata de um gênero ao qual muitos dos alunos têm acesso. Eles relataram que sua familiaridade com pôsteres de filmes é resultado de passeios em *shopping centers* da cidade, onde os cinemas exibem pôsteres para atrair a atenção dos visitantes. Essa experiência prévia colaborou para enriquecer a nossa conversa sobre o gênero e conferiu entusiasmo e engajamento por parte dos alunos. O fato de as crianças serem, muitas vezes, público-alvo desse gênero textual possibilitou observações bastante críticas por parte delas. Um exemplo disso foram os vários alunos que manifestaram a percepção de que os pôsteres devem ficar em um local visível para muitos visitantes de *shoppings* e a consciência de que não se pode ter “muita coisa escrita” para que ninguém “tenha preguiça de ler”. Muitos comentaram a importância das imagens contendo cenas relevantes e alguns se lembraram de que os pôsteres, além do título do filme, trazem alguma frase de impacto. Alguns alunos se lembraram, também, de que nomes de colaboradores são incluídos nos pôsteres. Por essa razão, os alunos assinaram os trabalhos como se fossem diretores do filme.

Os alunos receberam uma *checklist* (Anexo), na qual deveriam selecionar as opções do que seria fundamental em um pôster, para que pudessem se orientar no momento da produção. Em seguida, as turmas foram divididas em grupos de quatro alunos e, na aula seguinte, eles criaram seu próprio enredo imaginário de um filme de ficção científica no espaço. Nesse momento, foi permitido que os alunos usassem a língua materna, visto que muitos ainda não eram capazes de conduzir tal debate em língua inglesa. Decidiram quais cenas seriam atrativas para colocar no pôster e que frase seria impactante o suficiente para levar o leitor a assistir ao filme, cumprindo, assim, a função do gênero. Nessa aula, com a supervisão das professoras, os alunos criaram um esboço do pôster e dividiram tarefas para



que todos pudessem participar da elaboração do trabalho. Como atividade para casa, os alunos deveriam coletar recortes de revistas e outros materiais que pudessem ser utilizados na elaboração do pôster. Nós reforçamos que os alunos deveriam usar a criatividade e trabalhar de modo colaborativo, não sendo necessária a compra de material algum. Os alunos, ainda, deveriam buscar em dicionários o vocabulário necessário para elaborar o pôster. As frases completas seriam construídas com o auxílio da professora na próxima aula.

Na aula que reservamos para a elaboração dos pôsteres, os alunos ficaram livres para se sentarem no chão ou juntarem mesas (Figuras 1, 2 e 3¹⁷). Nós fornecemos a eles versos de folhas A3, que foram reaproveitadas, para que todos tivessem o mesmo suporte para seu trabalho, não havendo comparações. Portando seu esboço, a *checklist* e os materiais que trouxeram de casa, os grupos se organizaram para elaborar juntos o pôster.

Figura 1 – Produção do pôster 1. Figura 2 – Produção do pôster 2.



Fontes: Arquivo pessoal das autoras.

¹⁷ As fotos foram tiradas pelas próprias professoras e estão sendo disponibilizadas com o aval do setor de comunicação da escola sem, contudo, identificar as crianças nem a instituição onde a atividade foi realizada.

Figura 3 – Produção do pôster 3.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Eles tiveram 50 minutos para essa tarefa. À medida que terminavam, os próprios alunos desciam para o pátio principal da escola, onde pais transitam na hora de buscar as crianças. Estrategicamente, eles posicionaram (Figuras 4, 5 e 6) seus pôsteres de um modo bastante visível, para que os pais vissem, no momento da entrada e saída do colégio.

Figura 4 – Alunos colam seus pôsteres 1. Figura 5 – Alunos colam seus pôsteres 2.



Fontes: Arquivo pessoal das autoras.



Figura 6 – Pôsteres em exibição.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

O momento da produção foi bastante organizado e pudemos observar a cooperação dos alunos. Ficaram claros o entusiasmo em realizar as tarefas e o fato de que o processo pelo qual passaram antes de produzir o gênero pôster foi crucial para que eles trabalhassem com direcionamento e propósito.

GÊNEROS DISCURSIVOS E A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS

Embasamos a prática relatada na percepção de que os gêneros discursivos configuram ações sociais recorrentes realizadas através de linguagens e estruturadas convencionalmente conforme o propósito ou o objetivo da ação. Nesse sentido, assume-se que a abordagem de



gêneros em sala de aula seja uma forma de preparar os alunos para as práticas sociais às quais eles serão submetidos em suas vivências.

As concepções de gênero que nos interessam são aquelas que reconhecem e evidenciam o seu caráter social e discursivo. Isso significa que nos orientamos por reflexões, as quais reforçam que os gêneros estão presentes em nossas práticas e constituem modos de atuar no universo social: “Quando dominamos um gênero textual¹⁸, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2002, p. 154).

Bakhtin (2010, p. 290) associa os gêneros às esferas da atividade humana, ressaltando que estes estão mais relacionados às situações sociais do que aos aspectos formais de seu funcionamento (embora os aspectos formais não possam ser ignorados):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] O enunciado reflete as condições específicas e a finalidade de cada uma dessas esferas.

Ressaltamos que nossa atividade de produção de pôsteres de filmes foi direcionada a uma construção colaborativa, que fomentou o debate em torno de aspectos funcionais do gênero. Não tomamos como ponto de partida os aspectos estruturais do gênero, mas sim, aspectos sociodiscursivos, mostrando que é possível levantar essa reflexão com alunos dessa faixa etária. Nosso aprendizado da língua materna, conforme destaca Bakhtin (1997), está vinculado à aquisição de um repertório de gêneros. Sendo assim, as crianças estão familiarizadas com uma série de gêneros discursivos, que podem e

¹⁸ Embora o autor opte pela nomenclatura “gênero textual”, é reconhecida em sua perspectiva um enfoque sociodiscursivo (CARMO, 2013).



devem ser objeto de reflexão crítica em sala de aula. Foram utilizados, portanto, textos previamente conhecidos na primeira língua, para promover a conscientização a respeito de um gênero e a produção desse gênero em língua estrangeira. Desse modo, estabeleceu-se uma prática, que contou com o engajamento dos alunos, uma vez que seu conhecimento sociocultural foi central na condução das atividades.

Ressaltamos que a utilização de gêneros textuais promove um ensino de LI mais significativo, pois prepara o aluno para as situações comunicativas presentes nas práticas sociais. Conforme observa Marcuschi (2002), trabalhar com gêneros possibilita a produção textual com uma materialidade, que, efetivamente, circula na sociedade. O autor afirma que os gêneros são parte de nossa estrutura social, o que caracteriza o estudo dos gêneros como algo que transcende o estudo do funcionamento das línguas, sendo uma forma de compreender a dinâmica da sociedade, através de práticas discursivas em constante transformação. Ressaltamos, portanto, a importância de práticas pedagógicas, que se pautam no enfoque em aspectos relativos ao uso e à construção de sentidos. Nessa perspectiva, o ensino de língua inglesa com base em gêneros textuais deve levar em conta que os gêneros constituem uma categoria de ação social (MILLER, 1994), promovendo, assim, um ensino crítico capaz de direcionar o aluno a questionamentos relevantes.

Segundo Miller (1994), ao tomar os gêneros como ação, consideramos que eles, também, são constituídos por situação e motivo como qualquer outra ação humana. Sendo assim, conhecer o gênero discursivo compreende, também, o entendimento da ação social, que motiva a escolha daquele gênero. Nesse aspecto, os pôsteres de filmes são caracterizados por serem divulgados em contextos de promoção de produtos cinematográficos com o objetivo de transformar um grande número de leitores/receptores da mensagem do pôster em espectadores do filme divulgado. Para atingir esse propósito, o gênero conta com uma série de características formais, que contribuem para atrair os leitores.



Como foi visto, a prática realizada com alunos do 4º ano levou em consideração as características do gênero e conduziu os alunos a uma reflexão com base em suas experiências próprias sobre o funcionamento do gênero discursivo em nossa sociedade. Os alunos, por serem muitas vezes público-alvo de pôsteres de filmes, foram capazes de debater, criticamente, aspectos sociodiscursivos do gênero. Nesse sentido, observou-se que eles tiveram bom desempenho ao comentarem o caráter persuasivo do gênero, bem como a relação entre aspectos estruturais e funcionais.

Práticas de ensino baseadas em gêneros discursivos têm se mostrado eficazes em diversos contextos de ensino (SILVA, 2011; DUARTE; LIMA, 2013; RIGUEIRA, 2015). No caso de ensino de língua inglesa para crianças, Rocha (2006, p. 289) destaca que

trabalhar gêneros como objetos e instrumentos de ensino-aprendizagem significa engajar a criança em situações de interação significativas e socioculturalmente situadas, e, portanto, autênticas, que venham a capacitá-la a agir através da LE, propiciando sua autonomia e criticidade.

O trabalho de produção de um pôster de filme estimulou a criatividade das crianças e o trabalho colaborativo, fortalecendo a conexão entre o aprendizado do inglês e a prática social realizada por meio do gênero. Defendemos, portanto, que o ensino através de gêneros é uma oportunidade para o processo de letramento desse aluno em língua estrangeira, dado o caráter sociodiscursivo da abordagem de gêneros que corroboramos.

Compartilhamos do conceito de letramento que reivindicam Street (1984, 2003) e outros contemporâneos no que diz respeito ao seu caráter social e ideológico. As práticas de letramento envolvem aspectos da relação sujeito-mundo, que devem ser trazidas à escola não como práticas fixas ou neutras, mas como parte constituinte das relações socioculturais daqueles alunos. Se tal prática de letramento faz parte ou



não da rotina daquele aluno, há algo particular daquele grupo que deve ser explorado. Nesse contexto, atribuímos à atividade um caráter investigativo, à medida que conversávamos com os alunos sobre os elementos do gênero pôster e o acesso aos contextos em que esses gêneros são produzidos. Mais do que apresentar aquele gênero aos alunos, propusemo-nos a compreender o papel do gênero em nosso dia a dia.

Macedo (2010, p. 458) defende que as práticas de letramento que acontecem na escola – letramento escolar – são práticas “construídas nas interações discursivas em sala de aula” e que há um grau de importância nesse tipo de letramento, porque o ambiente escolar se configura como uma agência de letramento, como um local privilegiado na construção de práticas de letramento. Uma vez que nos colocamos em tal função, conscientes da responsabilidade social como professoras de língua inglesa e educadoras, concordamos que não há que se falar de um gênero textual com alunos em formação ignorando os aspectos sociais e culturais que o permeiam.

Certas de que os processos de aprendizagem que acontecem dentro da sala de aula são complexos e multifacetados, acreditamos que um projeto como o que relatamos aqui, mesmo composto por muito planejamento e estudo, é fruto, também, de um processo experimental composto por tentativas. À medida que o projeto avançava, refletimos sobre os retornos dos alunos e pensávamos no próximo passo. Assim, não havia nada fixo quanto à produção do aluno, pois desde os recortes que este trazia de casa até suas ideias espontâneas em sala de aula eram considerados para a exposição final. Esse aspecto do projeto considera o aluno e suas práticas de letramento como socialmente construídas e não lineares. O professor que trabalha na perspectiva de letrar seu aluno para os mais diversos contextos considera as brechas (DUBOC, 2012) – momentos oportunos para a problematização de temas – e se autoriza a trabalhar com elementos que possam surgir espontaneamente no processo de aprendizagem.



Considerando os multiletramentos como elemento constitutivo do nosso projeto de construção dos pôsteres de ficção científica, vale a pena chamarmos atenção para o letramento visual relacionado às várias formas de ler e interpretar o mundo através das imagens. Ferraz (2008) defende que a língua escrita dominou as produções textuais por muito tempo, tendo as imagens um papel secundário, vistas como complemento do texto. Porém, hoje se reconhecem a importância do texto imagético e seu papel protagonista na construção de discursos. Por isso, nossa escolha de gênero, também, passa pelo caráter visual do pôster e pela familiaridade dos alunos à comunicação através das imagens. De forma não surpreendente, a maioria dos alunos soube nos dizer detalhes dos aspectos visuais que compunham esse gênero.

POSSIBILIDADES DE COMPARTILHAMENTO DA PRÁTICA

Por não envolver o uso de recursos tecnológicos digitais, ou materiais de difícil acesso, a sequência de atividades relatada, que culminou na exibição de pôsteres feitos por alunos do 4º ano do ensino fundamental, pode ser realizada em diversos contextos. Em casos de cidades onde não há cinema, uma possibilidade seria fazer um paralelo com a forma como filmes são divulgados na televisão apresentando aos alunos semelhanças e contrastes entre os dois gêneros. Desse modo, seria possível ativar o conhecimento prévio dos alunos enriquecendo a discussão sobre o funcionamento do gênero. Ressaltamos, como expresso anteriormente, que o ensino de língua inglesa no nível fundamental 1 ainda não é comum no ensino público. Colombo e Consolo (2016) destacam que a expansão da oferta de ensino de LI para crianças no Brasil veio acompanhada de uma série de questionamentos sobre a relevância desse aprendizado, principalmente no que diz respeito às crianças em situação de baixa renda.



Alguns defendem que essas crianças não necessitam desse ensino, dada a precariedade de recursos comunicativos e tecnológicos e do acesso a elementos culturais com que tais crianças contam.

Nós discordamos de tal posicionamento, uma vez que o aprendizado de uma língua estrangeira constitui um importante passo para a percepção da alteridade, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cada vez mais cientes de seu papel enquanto cidadãos globais e mais tolerantes à multiplicidade cultural. O ensino de língua inglesa nos anos iniciais possibilita “[...] garantir-lhes [às crianças] espaço social, permitir-lhes (con)viver, atuar e interagir em um mundo como parte integrante desse mundo [...]” (COLOMBO; CONSOLO, 2016 p. 49).

Nosso relato traz uma possibilidade de trabalho com gêneros discursivos nos anos iniciais do ensino em uma proposta processual que pode ser facilmente reproduzida por outros educadores. Por isso, optamos por relatar essa prática que, mesmo sendo aparentemente simples, rendeu grandes frutos durante todo o processo. A atividade se mostrou instigante para os alunos por ter ativado seus conhecimentos de mundo, bem como por ter incitado a criatividade do aluno. Acreditamos, portanto, que o entusiasmo que testemunhamos em nossas salas de aula possa se repetir com alunos de diferentes classes sociais e em diversos contextos de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos a relevância da prática descrita neste capítulo sob o ponto de vista do aprendizado da língua inglesa, através do conhecimento e da produção de gêneros discursivos diversos. Concluímos, com o andamento da sequência de atividades que levaram à produção e exibição dos pôsteres, que as crianças foram capazes de levantar aspectos funcionais e discursivos do gênero



pôster de filme, superando nossas expectativas e abrindo espaço para novas práticas de ensino pautadas em gêneros. Sendo assim, destacamos, também, que essa prática relatada abriu portas para novas atividades bem-sucedidas em torno de outros gêneros, que foram objeto de reflexão por parte dos alunos e posterior produção, obtendo, novamente, grande engajamento e entusiasmo por parte das crianças, que puderam, de modo recontextualizado no espaço da escola, expor seus trabalhos para pais e comunidade escolar.

O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil configura um cenário, que, segundo Rocha (2006), se assemelha a uma colcha de retalhos por não haver práticas já consolidadas que atendam às características específicas desses alunos. Essa caracterização feita pela autora é resultado de um processo ainda em construção, o que torna a pesquisa sobre esse tema relevante e necessária. Esperamos, com este relato, contribuir para a construção de um paradigma, que fomente o aprendizado da LI nos anos iniciais, sem deixar de lado a importante missão de formar leitores críticos, conscientes das peculiaridades dos gêneros discursivos.

Dessa forma, ressaltamos que propostas didáticas como a relatada neste capítulo, quando reproduzidas em outros contextos de ensino, ajudam a desenvolver competências de uma nova língua de modo significativo, pautado no uso contextualizado da língua.

Por fim, reconhecemos a necessidade de fomentar discussões acerca do ensino da LI no contexto do fundamental I em escolas regulares e desenvolver pesquisas que privilegiem essa faixa etária. Defendemos a construção do conhecimento teórico nesse contexto que tanto contribui para a formação humana e crítica de nossa sociedade. A ausência de parâmetros político-pedagógicos para a prática de ensino de LI nos anos iniciais do ensino fundamental juntamente com o aumento da oferta dessa disciplina corroboram para que as pesquisas nesse âmbito sejam cada vez mais necessárias.



REFERÊNCIAS

ACHILLES, C. M. Students achieve more in smaller classes. *Educational Leadership*, v.53, n.5, 1996. p. 76-77.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 2nd ed. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução M. E. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 278-326.

CARMO, A. H. N. Porque (não) Gêneros Discursivos nas Aulas de Língua Portuguesa (LP). Tema: Educação Básica: desafios frente às desigualdades educacionais. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 5., 2013, Tubarão. *Anais...* Tubarão: UNINSUL, 2013. 76 p. v. 4.

COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: Cenários e Reflexões*. 1.ed. São José do Rio Preto: Cultura Acadêmica, 2016.

DUARTE, D. M.; LIMA, D. C. de. Contribuições de uma sequência didática com o gênero textual *abstract* para o processo de ensino-aprendizagem de inglês instrumental. *SOLETRAS*, n. 26, p. 108-123, jul./dez. 2013.

DUBOC, A. P. M. Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da 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.

FERRAZ, D. M. Reflections on visual literacy as learning spaces for theories and practices. *Crop*, FFLCH/USP, v. 13, p. 162-173, 2008.

FINN, J. D. *Class size and students at risk: what is known? What is next?* – Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1998.

MACEDO, M. S. A. N. Práticas de letramento nos primeiros anos escolares. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. 1ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. p. 457-475.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.



MILLER, C. R. Genre as Social Action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Ed.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor; Francis, 1994. p. 23 - 42.

MOSTELLER, F. The Tennessee study of class size in the early school grades. *The Future of Children*, v.5, n.2, Summer/Fall 1995. p. 113-127.

RIGUEIRA, A. M. O uso de textos sobre cinema nas aulas de inglês. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). *Gêneros Discursivos e Multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes, 2015. p. 79-101.

ROCHA, C. H. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. 2006. 353p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVA, C. V. O Desafio do ensino de Língua Estrangeira na perspectiva dos gêneros discursivos. 2011. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, K. C.; NEVES, M. S. *Ensino de inglês no fundamental I de Nova Lima, MG: acontecimento e efeitos de sentido nos dizeres dos professores*. 2019. 99 f., enc. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Current Issues in Comparative Education, Teachers College. *Columbia University*, v. 5, n. 2, 2003. p. 77-91.



ANEXO

THE UNIVERSE

The universe is **everything!** The universe is **everywhere!** The universe is **infinite!**

1. Let's watch a video about the Universe! But first, try to answer to this question:

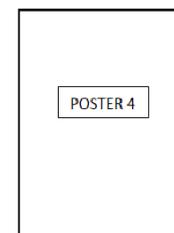
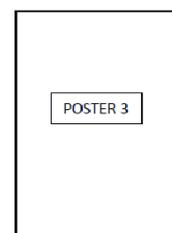
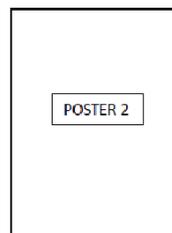
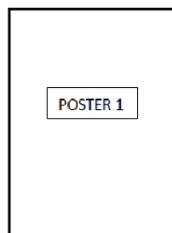
How long to drive to space?

- 1 hour
- 1 day
- 1 month
- 1 year

Let's check the answer on the video!

2. Look at the 4 posters:

- Do you know any of these movies?
- What do they have in common?
- How would you describe them?



- Can you name other movies of the same genre?

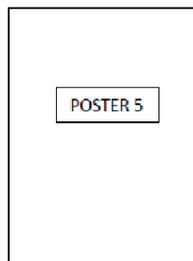


3. Which of these words belong to this "universe"? Circle them.

spaceship	house	astronaut	
plants	food	stars	robot
radio	planets	music	solar
system	E.T	alien	UFO
rocket	cars	artificial intelligence	
asteroid	galaxy	cellphone	
satellite	time travel	animals	



4. This is an old sci-fi poster!



What is a poster for?

Do you have any posters?

Where can you find this type of poster?

What elements are important to this poster and why?

Discuss the questions with your teacher.

5

Izabela Cristina Teixeira Lopes

A CULTURA COMO ALIADA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PARTICULARES

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Meu nome é Izabela, tenho 26 anos e sou fascinada pelo ensino da língua inglesa e pelo poder que ele carrega para transformar a vida das pessoas. Sou um caso que foge do esperado, uma vez que, quando mais nova, eu detestava estudar inglês. Eu ia para as aulas puramente por obrigação e, depois de ter passado por uma experiência não muito legal em uma aula no curso que fazia, tinha até mesmo a certeza de que eu nunca conseguiria falar o idioma. E aí, como magia, as coisas mudaram em minha vida quando, aos 14 anos, sem nem entender direito o que era o tal do verbo *to be*, eu decidi que iria ler o último livro da série Harry Potter em inglês. Afinal, não queria esperar a adaptação. Quando terminei a leitura, depois de batalhar muito para conseguir isso, eu tinha certeza de que era muito fã da série de livros e de que o idioma havia transformado a minha vida. Ele não era mais um desafio negativo, era algo que eu queria conquistar e compartilhar.

Tive a oportunidade de, aos 16 anos, fazer um intercâmbio cultural na Inglaterra e lá, enquanto estudava o idioma, tive a certeza de que queria ser professora. Quando voltei, cheguei a lecionar por alguns meses no curso de idiomas em que eu estudava, parando apenas para focar no vestibular. Pouco tempo depois, aos 17 anos, entrei na Universidade Federal de São João del-Rei para cursar Letras. Durante o curso, tive a oportunidade de fazer parte de um projeto de extensão, cujo foco eram os alunos da Letras lecionando e aprendendo na prática. Sou eternamente grata pela oportunidade e acredito que foi nesse momento que comecei a me enxergar como professora.

Ainda na Universidade, pude observar, durante muitas das aulas, que a cultura é algo fundamental em um idioma, inclusive, tive uma matéria com esse tema e, desde então, carrego isso muito forte em minhas aulas. A cultura de um lugar está diretamente ligada ao



idioma e a forma como ele é utilizado. Por isso, é tão importante, quando estamos aprendendo um novo idioma, nos inteirarmos de músicas, filmes, séries e coisas do gênero para entendermos não só a gramática e o idioma formal, mas também suas informalidades e gírias. Além de acreditar em tudo isso, tive a oportunidade de unir os amores da minha vida para o meu projeto de conclusão de curso, quando consegui falar sobre aspectos culturais do ensino do idioma em países de língua inglesa através dos livros do autor americano Dr. Seuss e como isso poderia ser aplicado em nossa realidade no Brasil.

Atualmente, sou blogueira literária, escritora independente e professora de inglês em um curso de idiomas, onde trabalho com todos os níveis, e em uma escola particular, onde trabalho com as turmas do Infantil até o final do Fundamental I. Já tive, também, a oportunidade de, em outra escola particular, trabalhar com o Fundamental II.

CONTEXTUALIZAÇÃO

São muitos os desafios que enfrentamos ao lidar com turmas de escolas regulares, mas, ainda assim, temos alguns privilégios por se tratarem de escolas particulares. Trabalhando em escolas regulares, o primeiro desafio que enfrentamos é o fantasma que assombra os professores de que não é possível ensinar um idioma para uma sala com vários alunos com níveis completamente diferentes. Por mais que tenham a mesma idade, muitos alunos (quando pensamos na realidade de uma escola particular) estudam o idioma em um curso livre, enquanto outros na sala estão vendo o idioma pela primeira vez. Como fazer isso funcionar? O primeiro passo é entender que não existe sala ideal e muito menos uma realidade ideal. Você vai, muitas vezes, quebrar a cabeça e, aos poucos, vai descobrindo como usar esse desnível a seu favor. Uma alternativa é ter atividades extras preparadas



para os alunos que você sabe que vão terminar primeiro e não podem ficar sem ter o que fazer no resto da aula. É elaborar estratégias de estudo em grupo e saber encaixar pelo menos um aluno com o nível mais avançado em cada grupo sem que isso fique muito na cara. É dar a chance para que os alunos demonstrem que estão aprendendo e elaborar formas de deixar todos confortáveis para anunciarem quando não entendem alguma coisa. Buscar oportunidades de oralidade para uma sala grande, mesmo com pouco tempo de aula, é importante e gera confiança no aprendizado. Além disso, podemos, ainda, usar jogos, músicas e muita criatividade a nosso favor.

Existe, também, o fator de notas, provas e cobranças, que é ainda mais presente em algumas escolas particulares. As atividades, muitas das vezes, acabam precisando ter uma nota final e pode ser complicado atrelar isso ao significado da aprendizagem, não só pelo tempo curto que temos em sala de aula, mas também pelo número de notas que temos para encaixar e distribuir. E, com isso, entramos em outro fator que chama muito a atenção quando falamos de escolas regulares: a vontade de aprender outro idioma. Alguns alunos vão se esforçar de verdade para aprender alguma coisa, outros vão considerar a aula inútil por já estudarem o idioma em outro ambiente, enquanto outros vão tentar entender algo só para ficar na média das notas e, por último, temos os que realmente não ligam mesmo. Isso tudo, mais uma vez, em uma única sala com média de 20 a 30 alunos. Ou seja, além da diferença de níveis, precisamos, também, estar preparados para as diferenças de interesses em larga escala. Já estamos bem longe da velha ideia de responder para um aluno que ele precisa aprender o idioma, a fim de arranjar um emprego no futuro. Isso é distante e, muitas vezes, o aluno ainda não pensa tão longe assim. Trabalhando com crianças então, isso vira algo completamente impalpável. Eles estão vivendo no momento e, para muitos, falar sobre emprego é algo que mais parece “brincar de casinha”. Pode funcionar com o Ensino Médio, mas tem um efeito frágil no Ensino Fundamental como um todo. Além do que, como professores,



sabemos que aprender um idioma vai muito além de apenas ajudar no currículo. As práticas aplicadas precisam de um significado real e imediato. Algo que faça sentido na hora, seja de fato um aprendizado e, mais que isso, sirva para além do contexto de sala de aula.

Pensando em todos os desafios citados, meus pensamentos, mais uma vez, se voltam para a cultura. Ela está, realmente, em todos os pontos e, além de ser intrínseca no ensino na língua, é algo que pode ser usado como uma ferramenta motivacional nas aulas quando temos uma turma grande com vários níveis diferentes e todos os outros fatores citados.

Introduzir o aprendiz nesse contexto pode contribuir ricamente para ampliar seu conhecimento através de aulas criativas e relevantes que imitem situações reais de aprendizagem. Nesse sentido, sempre que possível, a cultura deve ser inculcada nas diversas áreas do currículo escolar (FETTERMANN; LIRA; TAMARIZ, 2019, p. 3).

É algo que vai além da explicação do futuro, pois ela faz parte do presente. Estamos rodeados de séries, canais no *YouTube*, filmes e jogos, que precisam, muitas vezes, do idioma e, até quando não precisam, se fazem mais completos quando temos o conhecimento da língua inglesa. É saber aproveitar aquele momento mágico em que o aluno consegue entender alguma coisa em uma música que gosta, por exemplo, e ir além. Nem que seja apenas uma palavra que faça sentido no contexto de um vídeo ou que um aluno, finalmente, entenda aquele episódio temático de uma série que gosta. Isso motiva e leva para frente até quando não é a matéria favorita da pessoa. Ainda tem isto: no contexto escolar, o inglês é apenas uma entre muitas outras matérias.

Como acredito nessa ligação direta, minhas aulas, sempre que possível, são temáticas desde feriados clássicos, como a Páscoa e o Natal, até chegar no tão querido e esperado *Halloween* ou, ainda, o muitas vezes desconhecido Dia de Ação de Graças ou *Thanksgiving*



Day. O segredo, aqui, é trabalhar feriados e datas comemorativas com vocabulários e coisas, que, de fato, vão ser úteis na vida do aluno além de, claro, prender e chamar a atenção durante a aula. E são muitas as possibilidades nesse contexto, podendo, assim, adaptar para várias idades, níveis e tempo disponível. Músicas temáticas, por exemplo, em que podemos introduzir o vocabulário e, para treinar o ouvido, pedir que batam uma palma ou levantem o braço quando ouvirem as palavras selecionadas na letra. Sair do clássico de simplesmente completar a letra, por mais que isso ainda funcione muito bem. Trechos de filmes e séries nos quais vemos os vocabulários, também, servem para mostrar que aquilo não é apenas algo jogado em um livro didático, mas sim, algo que eles podem usar na vida e que tem um significado e uso real.

Por conseguinte, o ensino da cultura pode motivar o estudante de língua inglesa, uma vez que o ajuda a observar semelhanças e diferenças entre vários grupos culturais, diminuindo suas chances de fazer pressuposições inapropriadas sobre sua cultura em relação a outras (FETTERMANN *et al.*, 2019, p.7).

Pensando em todos esses fatores e em práticas reais que uso e já usei muitas vezes em minhas aulas, achei que seria interessante abordar o uso desses eventos temáticos a nosso favor. Neste capítulo, gostaria de compartilhar uma prática que desenvolvi com alunos do ensino fundamental em 2019 sobre um feriado que é menos conhecido pelos alunos, mas que carrega uma ideia muito legal para a sala de aula e para a vida deles também.

A EXPERIÊNCIA

O *Thanksgiving Day* é sempre celebrado no final do mês de novembro e, com isso, é um ótimo momento para revisões e para reflexões. A ideia inicial do projeto era carregar o significado do



feriado (gratidão) para dentro da sala de aula e, assim, fazer os alunos refletirem sobre o quanto aprenderam e cresceram no ano que passou. Inicialmente, trabalhei essa ideia com as minhas turmas de 5° e 7° anos do Fundamental, em escolas diferentes, mas ambas particulares. Como a prática foi aplicada em idades diferentes, a forma de aplicação também variou e é muito importante lembrar desses detalhes na hora de preparar o plano de aula. É preciso pensar até aonde a aula consegue ir de acordo com o que os alunos já sabem e com o que esperamos deles. Assim, não vira algo frustrante, caso eles não consigam executar uma tarefa. Nesse contexto, ainda, é imprescindível conferir se está tudo certo e em dia com a matéria apresentada na apostila, para não atrasar ou atrapalhar o que já estava planejado para a turma. Muitas vezes, se for algo previamente pensado e organizado, conseguimos até mesmo fazer uma conexão entre o tema escolhido e a matéria que os alunos estão vendo em sala. Quanto mais fazemos essas práticas, mais naturais essa ligação e preparação ficam.

A preparação da aula do 5° ano começou uma semana antes tendo a apostila como base. Por sorte e planejamento prévio, a apostila abordava celebrações ao redor do mundo. Com isso, fiz toda uma preparação e explicação sobre o feriado, que poucos na sala conheciam. Por ser algo diferente, logo todos ficaram animados e queriam fazer algo para celebrar também. Como eu já tinha tudo organizado, combinei com os alunos, duas turmas da mesma série, tudo que eles precisariam para o dia em questão. Por se tratar de uma escola regular e uma turma de crianças, é sempre bom deixar os combinados por escrito em uma agenda ou caderno. Eles ficaram por conta de levar algo físico ou por meio de fotografia pelo qual eles eram gratos e teriam que explicar o motivo para a sala. Como etapas, tivemos:

1. Planejamento prévio dentro das possibilidades da escola.
2. Autorização da Coordenação para o projeto.



3. Conversa e explicação com os alunos.
4. Introdução do feriado de forma lúdica com o uso do material didático.
5. Escolha do material necessário (fotos, brinquedos, troféus e outras coisas marcantes).

Além disso, eles começariam a explicação em inglês com a frase *"I'm thankful for..."*, que significa "Eu sou grato por..." e seguiriam com uma palavra ou frase em inglês. O restante da explicação poderia ser em português ou, se o aluno quisesse, poderia ainda parar logo na palavra ou frase inicial. Ele só contaria a história do objeto se estivesse confortável. Assim, abrimos a possibilidade para mais alunos participarem. Afinal, não são todos que gostam de falar para a turma toda. Enquanto isso, a dinâmica com os alunos um pouco mais velhos do 7º ano foi um tanto mais informal e não contou com toda a preparação uma semana antes. Os alunos se sentaram em um círculo no chão, após afastarmos todas as carteiras, e compartilharam um pouco do ano deles, o que eles mais gostaram de aprender nas aulas de inglês e pelo o que eles eram gratos.

Quando falamos de gratidão, é fácil imaginar o quanto emotiva a aula pode ficar, mas nunca imaginei que toda a situação iria tão longe como foi. Nas turmas de 5º ano, havia toda a emoção de estarem fechando um ciclo (o Fundamental I) e, mesmo tão novos, eles sabiam o que isso significava. Além disso, eles se sentiram muito confortáveis e compartilharam vitórias, sonhos, medos e saudades. Muitos treinaram em casa as frases que fariam em inglês e juntaram toda a coragem que tinham para falar uma frase em outro idioma e na frente de toda a turma. O mais incrível é que, como estavam todos no mesmo projeto, não teve julgamento pelo sotaque e nem aquelas correções fora de hora que alguns colegas de sala cismam de fazer. A prática uniu os alunos e teve um significado bem especial. Para



demonstrar melhor a ideia dessa prática, vou compartilhar um pouco do que foi falado no dia escolhido para a apresentação.

"I'm thankful for my classmates, my school and my teachers."

– Luana¹⁹ levou uma foto de todos os colegas de sala e agradeceu a parceria que eles tinham. Ela estava feliz, pois, até então, acreditava que trocava de escola no ano seguinte, mas usou esse dia em especial para contar para os colegas que não mudaria mais e seguiria com eles. Por ser uma sala unida e em que todos os alunos estavam juntos desde bem pequenos, a comemoração foi geral.

"I'm thankful for my soccer." – Téo levou um troféu que ganhou

ao participar de uma competição de futebol na escola de esportes em que ele treina. Ele tinha medo de não ser o melhor dos jogadores, mas, depois que recebeu o prêmio, começou a acreditar mais em campo e estava radiante comentando do sonho de ser um jogador profissional.

"I'm thankful for my mom." – Miguel deixou a sala inteira em

silêncio quando foi para a frente de todos segurando uma foto com sua mãe, que já estava a um bom tempo lutando contra uma doença crônica. Ele chegou perto de mim e pediu para falar algo em meu ouvido. Prontamente, eu me abaixei e ele perguntou se eu poderia falar a frase por ele. Foi aí, então, que eu perguntei se ele não poderia falar junto comigo e, de mãos dadas, falamos juntos. E, aí, toda aquela prática ganhou um novo sentido, uma vez que, mesmo no meio da aula, todos se levantaram e foram fazer um grande abraço em grupo. E eu, como professora, precisei respirar muito fundo para continuar com toda a atividade. Por sorte e pela emoção do momento, foi bem tranquilo retomar a atividade depois do abraço. Pedi para que todos voltassem para seus lugares e, como muitos ainda queriam falar, todos voltaram na mesma hora sem problemas.

¹⁹ Todos os nomes foram substituídos por nomes fictícios para preservar a identidade dos envolvidos.



A cada vez que um aluno ia lá na frente, se ele tivesse levado alguma coisa física, colocávamos juntos no quadro da sala, com fita crepe, e escrevíamos a palavra escolhida em inglês. Alguns alunos, depois de escreverem, assinaram o nome, mas alguns apenas colocaram o objeto e a palavra.

Ainda, tivemos alunos que levaram os livros que estavam lendo, gibis que faziam parte da história deles e fotos de animais de estimação que lotaram o quadro. Tiveram, também, bichinhos de pelúcia e, até mesmo, uma camiseta, que precisou de muita fita crepe para ficar quieta no lugar. Além disso, teve muito abraço em grupo, lágrimas e um apoio geral da sala que eu nunca tinha visto. A professora regente, da primeira turma em que realizei a prática, ficou em choque quando viu o clima da sala ao voltar para sua aula. Não era algo negativo. Muito pelo contrário. Estavam todos fora dos seus lugares se abraçando e agradecendo pelas coisas que faziam juntos. E, completamente sem perceber, estavam usando a estrutura da frase em inglês para isso. Claro, o resto se misturava em inglês e português. Afinal, são alunos pequenos com pouco vocabulário. Mas fazia sentido a língua ali. Por isso, eles estavam usando-a sem parar para pensar nisso.

Com os alunos um pouco mais velhos, do 7º ano, a reação, também, foi bem parecida. Todavia, no começo, estavam todos levando na brincadeira. Afinal, são adolescentes e falar sobre sentimentos e gratidão pode parecer uma coisa muito chata. Isso é mais um fator que deve ser levado em consideração. Dependendo da idade, as abordagens precisam variar para, assim, funcionarem. Numa sala com adolescentes doidos para fazerem piadas e causarem de alguma forma, é esperado que toda atividade resulte em algum momento assim. Porém, já ter tudo previamente planejado e conhecer a turma em questão auxilia para que a prática siga sem maiores problemas. Saber escolher quem vai começar pode ser estratégico. Inclusive, os primeiros alunos que falaram não comentaram muito. Depois que a dinâmica começou



a fluir, eles pediram para voltar a vez deles, pois queriam a chance de falar de novo, mas dessa vez levando um pouco mais a sério.

Em teoria, a ideia era a mesma, por mais que estivesse sendo aplicada de uma forma um pouco diferente. Os alunos, primeiro, foram apresentados à origem do feriado com um vídeo do *History Channel* (da série *Bet You Didn't Know*), em inglês, sobre curiosidades. Além disso, montei uma apresentação com fotos clássicas dos desfiles (usando imagens do *Google* e a ferramenta *PowerPoint*), decorações e tradições da data. No caso, eu tinha disponível um quadro digital na sala para as apresentações, mas é tudo muito adaptável e, em último caso, pode até mesmo ser feito com imagens impressas ou uma pesquisa indo como tarefa para os alunos verem, em casa mesmo, todo o material. Temos as seguintes possibilidades:

1. Uso de apresentação de fotos por projeção.
2. Tarefa para casa: procurar informações e imagens sobre o assunto.
3. Imagens impressas para serem passadas para os alunos em sala.
4. Uso da sala de computadores, caso tenha disponível na escola.

Depois, espalhamos as carteiras para conseguirmos nos sentar em um grande círculo no chão. Com a mesma proposta de começar em inglês, iniciamos uma grande conversa. Muitas vezes, é isso que os alunos querem: serem ouvidos. Naquele momento, eles estavam praticando palavras e frases que havíamos aprendido no ano, mas também colocando para fora muitas coisas que estavam pensando. Mais uma vez, é importante ressaltar o quão fundamental é conhecer a turma para poder adequar as práticas às realidades dos alunos e da escola.

De começo, o feriado parecia bobeira, ainda mais com toda a história que foi compartilhada sobre os peregrinos e nativos americanos celebrando uma grande conquista (e sobre como isso



nem é tão verdadeiro assim). No entanto, ao final do processo, esse aspecto cultural foi incorporado na realidade dos alunos e virou parte da história deles. Outra coisa que é fundamental destacar aqui é que com essas turmas de 7º ano em especial o momento foi ainda mais marcante, uma vez que, quando eu fui falar sobre pelo o que eu era grata, aproveitei para avisá-los que eu não estaria mais com eles, pois estava saindo daquela escola por motivos pessoais.

"I'm thankful for my English." – Enzo é um aluno quieto e tímido, mas que sempre estava com o braço levantado durante todas as explicações de gramática. Desde as dúvidas consideradas mais bobas, por mais que isso não exista, até as mais mirabolantes. No começo do ano, era notável a dificuldade com o idioma, por mais que não fosse a primeira vez que ele estivesse tendo um contato com uma aula de inglês. Mas, ao longo do ano, ele pegou como meta pessoal melhorar na matéria e teve todo o meu apoio; inclusive, recebi muitas mensagens dos pais dele em véspera de prova para tirar dúvidas via agenda digital que fazia parte da escola. Aquela frase me pegou de surpresa e, como professora, vi que meu trabalho estava feito ali. A turma riu, brincou e comentou, mas, no final, comemorou a conquista, que parecia final de copa do mundo. Ele é querido pelos colegas e a vitória dele foi de todos.

Quando chegou a minha vez de compartilhar a frase com eles, falei tudo em inglês e foi notável um misto de sentimento geral. Eu, além de professora, era a representante das turmas do 7º ano e ficamos muito ligados naquele ano. Então, quando disse, em inglês, que era grata por ter passado o tempo com eles e por tudo que aprendi ali, muitos perceberam que eu estava começando a me despedir também. Afinal, era o final do ano letivo. E aí foi que eles ficaram divididos entre comentar e questionar isso e comemorar que haviam entendido tudo que eu havia falado mesmo tendo sido tudo em inglês. O resultado, assim como no 5º ano da outra escola, foi um grande abraço, em grupo, de gratidão e união.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professora, olho para trás e fico feliz por ter feito essa prática. É claro que, para aplicar em turmas futuras, muitas coisas vão ser atualizadas e melhoradas anualmente. Além do que, tudo varia muito de acordo com a turma com que estamos trabalhando. Por ser um projeto de final de ano, é legal, pois já conhecemos bem mais os alunos e o que podemos esperar deles.

Outra prática que já apliquei, no mesmo contexto escolar, e que funcionaram muito bem foi trabalhar vocabulário de *Halloween* com o 6º ano estando completamente vestida de bruxa. Mais uma vez, o diferente em uma sala de aula prende a atenção. Sair do clássico de abrir a apostila e seguir um texto uma vez ou outra pode ensinar bem mais pelo simples fato de ser atípico. Nesse dia, preparei, mais uma vez focando no lado cultural, uma apresentação sobre a origem do feriado usando imagens da *internet*. Lendas por trás de coisas marcantes como a famosa abóbora que decora as casas e até mesmo o motivo de se vestirem fantasias para pedir doces ou travessuras.

É essencial conhecer a sua turma, ou suas turmas, quando se trabalha com esse feriado em especial. Exatamente por isso, ele foi um dos meus escolhidos para comentar aqui. Ainda, existem pessoas que, infelizmente, acreditam que é um dia para coisas do mal e que, por conta de crenças, não deve ser comemorado ou citado em escolas. Minha atividade foi previamente avisada e conversada com a Coordenação, além do que eu conhecia bem qual seria a reação dos alunos em questão e de seus familiares também.

Além do lado das curiosidades, trabalhamos, ainda, vários vocabulários com cenas de filmes e desenhos animados (Abracadabra, Charlie Brown e A Grande Abóbora e especiais da Disney disponíveis no *YouTube*) e praticamos colocando tudo isso



em um contexto, uma vez que, depois de praticar bem, os alunos escutaram uma música e precisavam completar os trechos que estavam faltando. Como tudo já havia sido planejado, os trechos em questão eram os vocabulários que tínhamos acabado de trabalhar. Isso pode se aplicar com Natal, Páscoa e tantos outros contextos que temos em nossa realidade, sempre levando em consideração o conhecimento que temos da turma com a qual estamos trabalhando.

A resposta que tive dos alunos e das escolas foi espetacular. Foi um momento único, que gerou participação e engajamento dos alunos. Não era mais apenas um feriado dos Estados Unidos, era um momento de se abrir, treinar o inglês que haviam aprendido no ano e serem gratos no geral como uma turma. Alunos de outras séries ficaram animados e queriam participar também. O diferente numa sala de aula grande atrai. O simples fato de eu ter mudado as carteiras de lugar já virou parte de muitos dos comentários e retornos sobre a prática. Os alunos recebem muito bem atividades assim e é gratificante quando vemos os resultados mesmo que nos pequenos detalhes: na conquista do que conseguiu formular e treinar uma frase no idioma, no aluno que resolveu se abrir e contar mais sobre ele, na aluna que comemorou a conquista de seguir ao lado de seus amigos, no aluno que precisava de um abraço pelo medo de perder um ente querido, nos detalhes mais humanos de se ensinar e receber muito mais em troca.

É possível usar essa mesma ideia em múltiplos contextos e realidades desde que saibamos a realidade da escola em que trabalhamos e as turmas em que lecionamos. Mais importante ainda é trabalhar lado a lado com a Coordenação para entender o que é viável dentro da escola, principalmente quando o assunto é feriados ou eventos que podem gerar mal-estar para algum aluno, como, por exemplo, o já citado Dia das Bruxas.

É imprescindível lembrar que, na teoria, tudo é muito lindo, mas que tudo bem quando não sai como planejado uma vez ou outra. É



testar o que se encaixa nas turmas que você tem e entender que, num grupo grande, vai ter gente muito interessada e gente que, mesmo se você for um artista nível *Cirque du Soleil*²⁰, vai continuar ignorando sua aula. É usar todos os feriados possíveis ou, até mesmo, um só para testar. O foco dessas práticas foi a cultura e o aprendizado com significado. Como resultado, tivemos alunos que pegaram um feriado internacional e transformaram aquilo em uma memória com significado para eles. E toda vez que alguém comentar sobre, por exemplo, *Thanksgiving* ou eles ouvirem sobre isso em uma série, filme ou onde for, eles vão saber o que aquilo significa e, mais ainda, vão ter uma lembrança real atrelada àquilo.

Para finalizar, acredite mais na escola regular e nas possibilidades que temos ali. Eu me surpreendo, diariamente, com as respostas e participações dos alunos e com os resultados que tenho. Não é fácil. Pode dar errado muitas vezes no processo, mas é possível quando deixamos de buscar um ideal, que, de fato, não existe. Acredite mais no seu trabalho como profissional das línguas e nas infinitas possibilidades que temos ao trabalhar com muitos alunos, lembrando sempre de carregar um pouco da nossa cultura por onde vamos passar e, de quebra, levar um pouco da cultura do lugar onde passamos também. Transformar o que parece distante em um livro didático em algo com significado e memórias até mesmo afetivas para os alunos. Não tenha medo de testar quantas vezes for preciso, pois é assim que aprendemos tanto quanto, ou até mesmo mais, que os alunos.

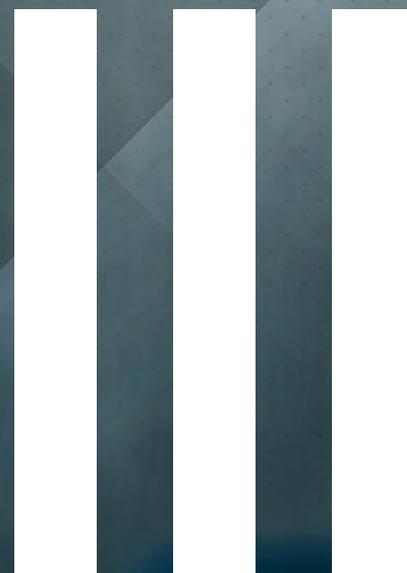
REFERÊNCIA

FETTERMANN, J.; LIRA, P.; TAMARIZ, A. Espaços para a cultura no ensino de língua inglesa em tempos pós-modernos. *Interdisciplinary Scientific Journal*, v. 6, n. 2, p. 48-65, 2019.

²⁰ *Cirque du Soleil* (em português, Circo do Sol) é uma companhia multinacional de entretenimento, sediada na cidade de Montreal, Canadá.



PARTE



PRÁTICAS DE SUCESSO EM INSTITUTOS FEDERAIS

6

*Maria Isabel Rios de Carvalho Viana
Natália Mariloli Santos Giarola Castro*

***CEFET'S GOT TALENT:
UM RELATO DE SUCESSO
NO ENGAJAMENTO DOS ALUNOS
PARA O APRENDIZADO
DE LÍNGUA INGLESA***

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Destacamos que escrevemos este texto a duas mãos, de maneira colaborativa, da mesma forma como este trabalho se desenvolveu desde o início, trocando ideias, compartilhando experiências, aprendendo juntas e discutindo maneiras e formas de alcançar o nosso maior objetivo, que sempre foi proporcionar aos alunos uma possibilidade de uso efetivo da língua inglesa em um contexto real e criar um ambiente de aprendizado favorável para aprender uma língua estrangeira, despertando atitudes de colaboração e interação entre os alunos dos diversos cursos que fazem parte da nossa instituição. Portanto, o objetivo deste trabalho é compartilhar a experiência de organização, criação e desenvolvimento de um *show* de talentos juntamente com os alunos do primeiro ano do ensino médio e por meio da abordagem de ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT). Decidimos partilhar essa prática de ensino, porque ela se configura como um exemplo de cooperação e trabalho em equipe entre colegas de trabalho e alunos de diferentes cursos e turmas. Destacamos que essa experiência foi apresentada como um produto durante a 29ª META (Mostra Específica de Trabalhos e Aplicações)²¹ do CEFET-MG e premiada em primeiro lugar na modalidade Modelo Didático²².

Considerando o nosso contexto atual, o CEFET-MG, *Campus* Divinópolis, oferece três modalidades de curso de ensino médio técnico integrado: Mecatrônica, Informática e Produção de Moda. No início do ano, a escola tem a preocupação de acolher e integrar esses alunos mediante atividades de entrosamento, dando aos estudantes um lugar de fala e atuação, para que possam expressar seus medos e ansiedades ao ingressarem em uma instituição de

²¹ <http://www.meta.cefetmg.br/>

²² Link do vídeo contendo fotos do evento apresentado durante a META no CEFET/MG *Campus* Divinópolis: https://youtu.be/jb_eaLdlFsQ

ensino federal, a qual eles veem com um alto nível de cobrança. Muitos chegam à instituição com um sentimento de insegurança e a crença de que não é possível aprender uma língua estrangeira na escola. Os nossos alunos possuem diferentes níveis de proficiência em inglês, deixando nossas salas de aulas bem heterogêneas. Geralmente, nossas turmas do primeiro ano possuem em média 35 alunos. Por isso, nas aulas de língua inglesa, educação física e nas que utilizam os laboratórios de informática (fundamentos de programação e informática, por exemplo), os alunos são divididos em dois grupos (G1 e G2). Os nossos alunos têm, normalmente, cinco aulas por dia, cada aula tem duração de 1h40min e intervalos de 15 minutos entre as aulas. O intervalo para almoço é entre 12h30min e 13h50min. Nossas salas de aulas são equipadas com *data show* e quadros brancos. O livro didático utilizado nas aulas de LI é o *Alive High*, edição 1²³. O livro da edição 1, trabalhado no primeiro ano do ensino médio, aborda como temática as diferentes formas de arte e foi usado como suporte para construir o aprendizado de vocabulário e as funções comunicativas necessárias para a realização do *show* de talentos em uma abordagem comunicativa baseada em tarefas.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O ensino de línguas baseado em tarefa (ELBT) proporciona oportunidades do uso significativo da língua alvo, permitindo que os alunos se envolvam, efetivamente, em uma tarefa, cujo foco seja a comunicação para alcançar os objetivos estabelecidos previamente. Desse modo, essa abordagem contribui para o desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes. Além disso, o ELBT possibilita um ambiente colaborativo de discussão e diálogo, onde os alunos interagem para concluírem uma determinada tarefa.

²³ MENEZES, V. *Alive high*, 1º ano: ensino médio, 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

Apesar de o conceito de tarefa ser vasto e não haver um consenso sobre o que constitui uma tarefa, o objetivo de cada uma envolve solucionar uma situação comunicativa associada a um contexto real e experiência dos aprendizes, estimulando a motivação destes e o seu comprometimento com a aprendizagem (WILLIS, 1996; BYGATE *et al.*, 2001; ELLIS, 2003). Segundo Ellis (2003), o ensino de uma língua estrangeira baseado em tarefas envolve um plano de trabalho, cujo foco é o significado; isto é, os aprendizes devem processar a língua pragmaticamente, buscando alcançar um resultado. Portanto, a tarefa é “destinada a resultar no uso da língua que tenha uma semelhança, direta ou indiretamente, com a língua que é usada no mundo real” (ELLIS, 2003, p. 16). Trata-se de uma abordagem pedagógica, que permite aos alunos construírem conhecimento e competências linguísticas, as quais sejam significativas no exercício da cidadania. Desse modo, os aprendizes são protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, tendo o professor como apoio, mediador e facilitador. Nós, professores, devemos propiciar aos nossos alunos a oportunidade de se apropriarem do inglês para criarem significado. Por isso, precisamos desenvolver atividades que os estimulem e os envolvam em trabalhos colaborativos, gerando comprometimento e envolvimento criativo. Os estudantes precisam desenvolver a capacidade de falar, negociar e poder engajar criticamente em diversos contextos por meio da língua-alvo. A aprendizagem da língua acontece em consequência dos significados que criamos. O *show* de talentos, por exemplo, além de contribuir para o uso real da língua inglesa, é um tipo de ação que incentiva a liderança, a autonomia, o trabalho em equipe e a resolução de conflitos.

Penny Ur (2012), em seu livro *A course in Language teaching*, discute a diferença entre a atividade baseada em tópicos e a atividade baseada em tarefas. Enquanto a primeira tem como foco a língua em si e sua prática, a segunda tem como foco o significado e a língua



é usada como um instrumento para que uma tarefa com um outro objetivo seja cumprida. Segundo Ur (2012), a atividade baseada em tarefa é orientada por um objetivo, o qual requer que os aprendizes o alcancem por meio da interação entre os participantes de um grupo.

Totalmente centrada no aluno, a atividade baseada em tarefa tem algumas características que devem ser consideradas pelo professor ao optar pela prática. Essas características envolvem não apenas o aprendizado da língua estrangeira, mas o desenvolvimento de atitudes que o potencializam. De maneira geral, a atividade baseada em tarefa é divertida e motiva os alunos. Destaca-se, ainda, o fato de a língua não ser usada em um contexto artificial. Dando ao aluno a oportunidade de uso real da língua, esse tipo de atividade deixa clara a relevância de seu aprendizado.

Além disso, nesse tipo de atividade, os alunos se expõem a uma linguagem muito mais variada, que é explorada a partir de suas próprias necessidades. É possível prever, mas não determinar com certeza, a linguagem que o aluno vai usar. Nesse sentido, os alunos ficam livres do controle do professor, tendo que utilizar, muitas vezes, os recursos linguísticos que possuem para transmitir o significado que almejam em situações comunicativas imprevisíveis. Por fim, mas não menos importante, a aprendizagem baseada em tarefas ajuda a construir um ambiente para um aprendizado mais colaborativo, uma vez que todos possuem um mesmo objetivo, que deverá ser atingido pela troca de opiniões, pela tentativa de se chegar a um consenso e pela solução de conflitos.

A EXPERIÊNCIA

No trabalho que desenvolvemos com os alunos dos 1^{os} anos do técnico integrado, eles tinham como objetivo geral realizar um *show* de talentos em inglês. A partir desse objetivo



maior, outros objetivos específicos foram sendo definidos pelos grupos e equipes que se formaram. Para que o *show* de talentos pudesse ser concretizado e os resultados desejados em termos de comportamento e de interação no ambiente de aprendizado da língua pudessem ser alcançados, dividimos a atividade em quatro etapas: o planejamento, a organização, a execução e a avaliação.

PLANEJAMENTO

A primeira etapa para a realização do *show* de talentos consistiu no planejamento de toda a atividade. É importante salientar que os alunos tiveram um papel ativo em todo o processo, auxiliando nas tomadas de decisão de como o evento deveria ser planejado e selecionando a linguagem necessária para que a atividade fosse desempenhada. Primeiramente, assistimos a alguns trechos, em inglês e com legenda em português, de *shows* de talentos da TV, como *American's got Talent* e *British's got Talent*, para que os alunos compreendessem o que era esperado deles e para identificarmos qual seria a linguagem necessária para a sua realização. Foram listados cumprimentos (*Hello; How are you?; What's up?*) e formas de apresentação de si mesmo, utilizando o verbo *to be* (*I am ____; I am from ____; I am a ____*); o uso do verbo *can* para expressar habilidades e competências (*I can ____*); o uso do imperativo como forma de comando (*Put your hands up; Clap your hands; Sing along; Snap your fingers*); o *Simple Present* em suas formas afirmativa, negativa e interrogativa; e os advérbios de frequência para serem usados em entrevistas (*How often do you practice it? What do you like doing?*); formas e maneiras de expressar opinião usadas pelos jurados (*It was amazing; Fantastic; Congratulations; Tryharder*). Identificamos, também, algumas funções importantes em um *show* de talentos: *host/hostess, reporters, jury members,*



contestants, cameramen. Os alunos, ainda, identificaram outras funções importantes trabalhando no *backstage*. A partir dessas funções, trabalhamos o vocabulário, usando apresentações de *slides* do *PowerPoint* e o quadro, e identificamos a necessidade da formação de oito equipes, que foram, assim, denominadas:

1. **Subscription and broadcast team:** esta equipe tinha como objetivo divulgar o show de talentos e coletar as inscrições dos alunos.
2. **Organization team:** este grupo tinha como objetivo definir a melhor data, horário e local para a realização do evento e promover o diálogo entre as equipes, tratando de providenciar suas demandas, caso necessitassem de algo.
3. **Jury team:** este grupo ficou responsável por definir as regras e os critérios de julgamento dos participantes do *show* de talentos, além de escolher a premiação que seria dada aos vencedores. No dia do evento, três membros da equipe seriam os jurados e deveriam expressar suas opiniões sobre as apresentações.
4. **Decoration team:** esta equipe deveria fazer um levantamento e produzir todo o material necessário para decorar o ambiente no dia do evento, tendo em mente que os objetos decorativos não poderiam danificar o auditório, reservado pelo grupo da organização.
5. **Equipment team:** este grupo ficaria responsável por operar todo e qualquer tipo de equipamento necessário durante o *show* de talentos, tais como equipamento de som, microfone, telão de projeção e instrumentos musicais.
6. **Presentation team:** este grupo deveria apresentar o *show* de talentos e entrevistar os candidatos, sendo, portanto, formado por alunos que exerceriam as funções de anfitrião e repórteres.



7. **Filming/Editing team:** este grupo ficaria responsável por filmar, fotografar, editar e acrescentar legendas à filmagem do *show* de talentos.
8. **Contestants:** este grupo seria formado por todos os que quisessem participar do evento apresentando seus talentos. Tanto os alunos dos primeiros anos quanto toda a escola poderiam participar, inclusive os do curso superior.

Depois de divididas as equipes, passamos uma lista para que cada aluno escolhesse a equipe da qual gostaria de participar. Segundo suas aptidões e talentos, os alunos foram decidindo o que gostariam de fazer. É fundamental ressaltar que todas as equipes teriam atividades a desenvolver antes do *show* de talentos. Essas atividades fizeram parte do período de organização.

ORGANIZAÇÃO

Iniciando esta etapa, os alunos, em conjunto, escolheram o nome para o *show* de talentos: CEFET'S GOT TALENT, nome dado a partir de famosos *shows* de talentos da TV mundial. Nesta parte da atividade, os alunos deveriam realizar todas as tarefas importantes para que o *show* de talentos pudesse acontecer. Para facilitar o processo, criaram grupos de discussão no *WhatsApp* e elegeram um coordenador de cada equipe para transmitir as decisões ao grupo da organização, visto que cada grupo contava com alunos de diferentes turmas. Para esta etapa, que aconteceu no final do segundo bimestre, os alunos deveriam entregar alguns produtos em inglês, como relatórios e listas de atividades desenvolvidas pelos grupos, que demonstrassem o trabalho das equipes e que fossem necessários para organizar o andamento de tudo. Dentro desse objetivo, também, trabalhamos



com gêneros textuais variados, que deveriam ser produzidos pelas equipes dependendo de sua função. Além disso, todas as equipes pesquisaram sobre as funções que são, geralmente, desenvolvidas em um *show* de talentos e apresentaram um relatório em inglês com a descrição das atividades e discussões realizadas pelo grupo. Seguem alguns exemplos dos gêneros textuais elaborados por cada equipe:

1. **Subscription and broadcast team:** este grupo deveria criar um pôster em inglês para fazer a divulgação do evento e um formulário por meio do *Google Forms*, para que os participantes pudessem fazer suas inscrições, onde eles poderiam colocar o nome, turma, número de telefone, tipo de apresentação, tempo e material necessário para a apresentação etc. Este grupo deveria manter um diálogo constante com o grupo de organização.
2. **Organization team:** este grupo deveria organizar um roteiro com a ordem das apresentações e o tempo gasto para cada uma delas.
3. **Jury team:** este grupo deveria apresentar o regulamento para as apresentações juntamente com os critérios dos jurados para avaliação dos competidores.
4. **Decoration team:** este grupo deveria apresentar uma lista com todos os materiais necessários para a decoração e fazer uma pesquisa sobre placas que poderiam ser colocadas no evento para orientar os participantes.
5. **Equipment team:** este grupo deveria organizar uma lista com todo o equipamento, *software*, vídeos e trilha sonora necessários. Deveriam, também, manter o contato com a equipe de organização para saber quais equipamentos foram solicitados pelos candidatos e que seriam operados no dia do evento.



6. **Presentation team:** este grupo deveria fazer um levantamento das frases mais usadas no *show* de talentos e escrever um roteiro para a apresentação e entrevistas.
7. **Filming/Editing team:** este grupo deveria fazer uma lista com os recursos e aplicativos necessários para filmagem e edição. Porém, seu principal produto, o vídeo com a filmagem do *show* de talentos, seria apresentado após o evento.
8. **Contestants:** este grupo deveria ensaiar para as apresentações de música, dança, artes marciais e desenho e se preparar juntamente com os repórteres para responder às perguntas durante a entrevista. Todas as apresentações e entrevistas ocorreram na língua inglesa.

Destacamos que os gêneros textuais são vistos como instrumentos de comunicação e objetos de ensino e aprendizagem. Eles possibilitam que os alunos exerçam práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade. Portanto, quando o sujeito sabe usar uma língua, ele, também, está apto a usar diferentes gêneros textuais. A fim de possibilitar que nossos alunos se tornassem mais autônomos e que a agência ocorresse em sala de aula, nós orientamos nossos estudantes durante todo o processo de planejamento e organização do evento, mas permitimos que eles mesmos criassem os materiais que fossem necessários para organização e acontecimento do evento, como pôster, formulário para inscrições, regulamentos, roteiro das apresentações etc. Por isso, não anexamos neste trabalho nenhum modelo de atividade ou roteiro desenvolvido por nossos estudantes, visto que pretendemos que cada professor estimule seus próprios alunos a criarem e serem autônomos. Segundo Monte Mór (2013), agência significa liberdade e uma nova forma de envolvimento prático e ativo para se fazer algo. Portanto, ao permitir que os aprendizes criem e desenvolvam a agência, possibilitamos maior engajamento na cidadania e construção de sen-



tido, que estão diretamente ligados ao processo de comunicação. Construir sentido envolve reflexão, ação e criticidade.

EXECUÇÃO

A primeira edição do CEFET'S GOT TALENT²⁴ aconteceu no dia 14 de agosto de 2019 no auditório do CEFET/MG, *Campus* Divinópolis. No dia do evento, os alunos se mostraram bastante entusiasmados e eufóricos. Não era mais possível identificar à qual equipe pertenciam. Todos trabalhavam juntos, convidando os alunos nas salas a assistirem e ajudando na decoração, na montagem dos equipamentos e nos ensaios das apresentações. Os alunos com mais facilidade no inglês auxiliavam os outros, e todos se sentiam engajados. Foi sendo criado um ambiente de colaboração, e não de competição, entre as equipes, pois todos trabalhavam com um mesmo objetivo: fazer com que o CEFET'S GOT TALENT fosse um sucesso.

Na hora do evento, o auditório, com capacidade para 116 pessoas sentadas, ficou lotado. Alguns alunos se sentaram no chão para poderem assistir ao evento. Embora tudo tivesse sido organizado com antecedência, situações imprevisíveis aconteceram, como problemas técnicos nos equipamentos, mudança de ordem nas apresentações, palavras que fugiam da mente, um pouco de nervosismo, e os alunos tiveram que achar soluções para esses impasses, flexibilizar, adaptar e improvisar, utilizando os recursos que possuíam. O Núcleo de Pesquisa e Vestuário (NUPEV) do CEFET-MG, *Campus* Divinópolis, divulgou em seu *site* uma notícia intitulada "CEFET'S GOT TALENT – Apresentações do Curso Técnico Integrado do CEFET-MG, *Campus* Divinópolis"²⁵, na qual relataram sobre o evento.

²⁴ https://youtu.be/jb_eaLdlFsQ

²⁵ <http://nupevcefet.blogspot.com/2019/08/cefets-got-talent.html>



A execução do *show* de talentos nos levou a refletir que o que nossos alunos estão aprendendo em sala de aula de línguas “é o que fazemos o tempo todo como participantes do mundo social: construir significados” (LOPES, 2002, p. 193), deixando clara a importância dos significados e de como os aprendizes podem aprender a construí-los no mundo fora da sala de aula. A seguir, apresentamos o modo como foi a avaliação dos alunos referente à tarefa do *show* de talentos.

AVALIAÇÃO

Após a realização do show de talentos, cada uma de nós fez uma avaliação coletiva com cada turma que lecionava, na qual destacamos não apenas os pontos positivos, mas também apontamos os erros, o que não deu certo, o que poderia ser modificado bem como as formas de otimizar ainda mais o aprendizado. Enfatizamos a importância do erro como forma de aprendizado e de se correrem riscos quando se almeja alcançar um objetivo. O erro faz parte do processo e deve ser encarado como experiência. Os erros foram apontados como forma de aprendizagem e aprimoramento. Além dessa avaliação coletiva, criamos um questionário por meio do Google Forms e pedimos aos alunos que relatassem, por exemplo, sobre o que eles acharam que deu certo e o que poderia ser modificado, a fim de terem um feedback sobre a experiência que eles tiveram em desenvolver essa tarefa do show de talentos usando a língua inglesa. A fim de preservar a identidade dos alunos, usamos códigos para nos referirmos às falas dos estudantes. Conforme prevíamos, nem todos os alunos se envolveram da mesma forma, como podemos notar no relato de uma aluna: “*Foi um evento muito bacana e que eu adorei ter a oportunidade de participar/ajudar a organizar. Mudaria a dedicação das pessoas em relação a ele, mas no geral foi um evento sensacional e gostaria muito que tivesse de novo*” (A01).



Durante o *show* de talentos, várias habilidades e comportamentos puderam ser desenvolvidos pelos discentes, como: iniciativa própria, determinação e comprometimento, busca de qualidade e eficiência, coragem para assumir riscos calculados, definição de metas e objetivos, busca de conhecimentos, planejamento, capacidade de estabelecer contatos pessoais, colaboração, independência, autonomia e autocontrole, explorar talentos, a criatividade e a liderança. Essas características foram destacadas e confirmadas por meio de alguns comentários dos alunos: “*Foi ótimo para aprender mais a trabalhar em grupo e cooperação*” (A02);

Foi muito divertido, tanto a organização quanto a realização. Todo mundo pode se destacar em várias áreas diferentes, apresentadores, jurados, equipe de som, equipe técnica, organizadores. Todo mundo achou algum lugar para se encaixar no projeto e aproveitar. Sem contar que foi um sucesso na escola. Quase não cabia mais gente no auditório (A03).

Além de os discentes mencionarem que a tarefa contribuiu para interação e colaboração entre eles para o desenvolvimento do evento, mesmo sendo de turmas diferentes, a aluna A04, também, ressaltou o uso da língua inglesa como fator importante para a prática da habilidade de *listening*. Entretanto, todo o processo de criação, organização e desenvolvimento do *show* de talentos envolveu as quatro habilidades: *listening, speaking, reading* e *writing*. Segue o comentário da aluna A04:

*[...] Participei do grupo Organização. Foi um excelente trabalho, no qual pudemos interagir melhor com os alunos das outras turmas e ao mesmo tempo desenvolver nossas funções com muita responsabilidade e seriedade para execução do show de talentos: divulgar o evento, reservar auditório, conseguir os equipamentos necessários, organizar as ordens de apresentações, horários etc. O grupo da organização auxiliou, também, a equipe da decoração no dia do evento, que, por sinal, foi muito divertido! **Em relação à língua inglesa, esse evento ajudou os alunos/plateia a praticarem principalmente o 'listening' devido às apresentações dos participantes, notas dos jurados e as falas da apresentadora do show de talentos terem***



sido todas realizadas em inglês. O CEFET'S Got Talent foi um sucesso e aguardamos as próximas edições.

O show de talentos favoreceu para maior autonomia dos alunos, o trabalho em equipe, a capacidade de solucionar conflitos e lidar com fracassos, além de saber flexibilizar. Com isso, os alunos se sentiram capazes, o que despertou o desejo de ajudar os alunos do próximo ano a realizarem a segunda versão do evento. Apesar dos relatos positivos dos aprendizes, também houve pontos negativos, como dificuldades na interação, que foram encarados como forma de aprendizado: “*Tivemos dificuldades na decoração e organização por causa do grupo e algumas pessoas que estavam nele. Contudo, tudo correu tudo bem. A decoração saiu melhor do que esperávamos e planejamos*” (A05). Assim, a avaliação da atividade foi contínua e processual. Avaliamos os alunos por meio das atividades, que eles desenvolveram durante o planejamento, organização e criação do evento, do engajamento deles em todas as etapas e do uso da língua inglesa. A avaliação do evento e dos alunos não tinha apenas o propósito de atribuir notas, mas sim de melhorar o ensino e a aprendizagem, pois a essência de qualquer avaliação é oferecer pistas para adequar o ensino às necessidades dos aprendizes assim como para proporcionar um *feedback* corretivo para que possam melhorar seu desempenho (MICCOLI, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse processo pedagógico, os discentes foram os próprios sujeitos de uma aprendizagem que ocorreu, em grande parte, fora de sala de aula. A prática da sala de aula, que promove a autonomia do aprendiz de uma língua, contribui para o desenvolvimento da motivação dos alunos, permitindo que eles se engajem nas tarefas propostas e na prática da língua-alvo.



São vários os fatores que devem ser levados em consideração para a construção de um aprendizado eficaz de uma língua estrangeira. A construção de um ambiente favorável é um dos primeiros passos para promover uma boa interação entre os alunos, criar uma relação afetiva com a língua e despertar um sentimento de autonomia e confiança no uso do idioma. Da forma como foi planejado, o CEFET'S GOT TALENT proporcionou aos alunos um ambiente propício para o aprendizado, valorizando as inteligências múltiplas, promovendo formas de demonstrar a importância do idioma nas diferentes carreiras e atividades profissionais e quebrando, muitas vezes, o obstáculo de que a língua não faz parte da realidade dos aprendizes, visto que os alunos "só se tornam fluentes se têm a oportunidade de ampliar suas percepções como usuários da língua e se engajam em práticas sociais de linguagem autêntica" (PAIVA, 2013, p. 201). Foi pensando nesses fatores que se deu o planejamento, a organização, a execução e a avaliação de um *show* de talentos para as turmas dos primeiros anos do Ensino Médio Integrado do CEFET-MG, *Campus* Divinópolis.

O aprendizado de uma língua estrangeira deve contemplar não apenas o ensino de blocos de língua, mas desenvolver, também, habilidades comportamentais importantes para uma atitude ativa com relação ao aprendizado da língua estrangeira. O ensino baseado em tarefas permite o desenvolvimento desse tipo de atitude e autonomia. O aluno deve ser capaz de buscar, por si só, ter confiança de que é capaz, arriscar e errar. É errando e testando que se aprende uma língua estrangeira. Como disse T. S. Eliot em um prefácio à obra de Harry Crosby, *Transit of Venus* (1931, p. ix) "*only those who risk going too far can possibly find out how far one can go*"²⁶. A cada risco que corremos, aprendemos mais. É isso que desejamos aos nossos alunos: que ousem, que arrisquem, que vão longe por seus próprios passos. Nós, professores, apenas somos facilitadores desse processo.

²⁶ "Somente aqueles que arrisquem ir longe podem descobrir o quão longe podem chegar" (tradução nossa).



REFERÊNCIAS

BYGATE, M. *et al.* *Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman, 2001.

ELIOT, T. S. Preface. In: CROSBY, Harry. *Transit of Venus: poems*. Paris: Black Sun Press, 1931, p. i-ix.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2003.

LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MICCOLI, L. *Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

MONTE MÓR, W. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. K. (Ed.). *New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school*. Pieterlen, Switzerland: Peter Lang, 2013, p. 126-146.

PAIVA, V. L. M. O. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. & CARVALHO, A. M. *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 187-205.

UR, P. *A Course in Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman, 1996.



7

Selma Silva Bezerra

TEORIA DECOLONIAL E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: QUESTIONANDO A MINHA PRÁTICA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo visa interpretar uma de minhas práticas de ensino, como professora de língua inglesa, à luz de fundamentos da teoria decolonial e das reflexões sobre método de Kumaravadivelu (2003a, 2003b, 2016), por meio da descrição das experiências vivenciadas e das minhas respectivas críticas. A prática que discorrerei a seguir foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (doravante IFAL), *Campus* Satuba, com estudantes do 1º Ano do Ensino Médio/Integrado do curso de Agropecuária, da disciplina de Língua Inglesa I, no ano de 2017. A faixa etária das/os estudantes variava entre 14 e 18 anos. Elas/es moravam em Satuba, cidade onde se localiza o *Campus*, e em cidades circunvizinhas.

As minhas considerações estão inseridas na perspectiva da Linguística Aplicada (LA): área que visa a estudar as linguagens inseridas nas múltiplas práticas sociais. Pennycook (2006) vê essa área sob o prisma da transgressão. O autor defende uma LA transgressiva, capaz de ultrapassar os limites convencionais de se fazer pesquisa em linguagens e que contempla as novas demandas sociais, indo além delas e investigando as relações de poder social e linguagem, pensando e agindo politicamente.

Além disso, escolhi a metodologia da autoetnografia, uma vez que ela estuda as experiências de vida e cultura do sujeito, para que, por meio delas, seja possível criar reflexões e, não obstante, críticas (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015), nas quais investigador e investigação se confundem. Conforme Jones (2005 *apud* DUTTA; BASU, 2013, p. 145), na perspectiva autoetnográfica, as problemáticas pessoais são, também, políticas.

Tendo em vista que a escrita tem um caráter processual, pessoal e que esses preceitos refletem e retomam questões político-



ideológicas, eu acredito que a LA transgressiva pode dar conta das minhas ambições e está em consonância com a metodologia de pesquisa adotada. Desse modo, minhas escolhas e ações são políticas e expressam as minhas identidades, como compreendo uma sala de aula, como vejo a linguagem e o mundo.

Nesse intento, tenho consciência de que, ao expor a minha prática, mostro minha vulnerabilidade, meus desafios, pois essas consequências são parte do meu processo de crescimento analítico e teórico. Esses desafios, também, vêm me mostrando que estou sempre em construção, que minhas opiniões não são fixas e que sempre há algo a ser aperfeiçoado. Nesse sentido, a LA e a autoetnografia estabelecem conexões entre teoria e prática e possibilitaram-me recorrer aos meus conhecimentos pessoais, à minha história de vida e às minhas práticas de sala de aula. Com isso em mente, narro e revisito as experiências que contribuíram para que eu repensasse e reconstruísse o meu fazer docente numa metodologia de autoetnografia.

Diante disso, passo, agora, a introduzir o aporte teórico. Em seguida, discorro sobre os questionamentos e reflexões sobre a minha prática de ensino. Após isso, finalizo com as minhas considerações finais.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A teoria decolonial pode ser compreendida como uma postura teórica e política, que tem como finalidade questionar o eurocentrismo e as múltiplas maneiras de como essa racionalidade tem sido implantada e reafirmada na cultura dos povos colonizados. Com isso, os estudos decoloniais vislumbram outras epistemes, que possam contribuir para que eu repense a minha vida. Os autores Grosfoguel (2007), Quijano (2005, 2007) e Mignolo (2007) explicam



que fomos construídos a partir de ideais colonialistas e que a teoria decolonial pode ser vista como uma alternativa a esse pensamento.

Atrelo essa teoria a inúmeras questões da minha vida. Reflito, por exemplo, sobre o porquê de as nossas bonecas serem loiras e brancas, dos príncipes dos filmes serem loiros e altos, dos perfumes importados serem sempre melhores que os nacionais. Além disso, questiono-me como essas noções chegaram até as nossas vidas. Acredito que a minha visão de mundo pode ser modificada, questionada e ressignificada. Nesse sentido, a teoria decolonial traz uma percepção das relações de alteridade mais peculiares, existentes no meu ser. Ela é uma teorização que pode explicar como o outro pode ter me influenciado (o meu ser), mesmo de forma velada, escondida nas profundezas do meu inconsciente. Essa teoria pode aclarar, ainda, as consequências desse outro em mim, dessa regência do que a colonização/dominação pode fazer. É o olhar do outro em mim e de como eu me vejo a partir da visão do outro. Sendo assim, ao estar consciente dessas relações de colonialidade, Bezerra (2019, p. 96) explica que a teoria decolonial

propõe uma ação de enfrentamento a esse outro colonial. Ela traz a proposição de pensar a partir das fronteiras, das ruínas, sugerindo um olhar para si cuidadoso e investigativo na busca por outras visões de si, que possam apontar para as nossas regionalidades e tradições, como alternativas ao pensamento eurocêntrico.

Diante disso, ao questionar sobre o ensino de língua inglesa como língua adicional, destaco que o material didático, por exemplo, é organizado – majoritariamente nos cursos de idiomas – com base nos padrões provenientes das grandes editoras internacionais, tais como Oxford ou Cambridge. Com isso, acredito que, se compreendo como fui direcionada a valorizar o que vem de fora em detrimento do que é local, posso entender o meu comportamento diante da sociedade da qual faço parte. À medida que tomo consciência dessa relação, percebo que, muitas vezes, parte de alguns povos colonizados tende



a ter posicionamentos de submissão, adesão ou até mesmo de subserviência do que vem de fora, especialmente do Norte Global. Nessa direção, Jordão (2014) mostra que a identidade nacional é formada por uma atração do que vem do Norte Global (como Europa e Estados Unidos) e explica que isso também ocorre no ensino de língua inglesa no Brasil. Desse modo, a decolonialidade pode servir como uma possibilidade de reflexão sobre esse tipo de posicionamento.

Com base nesse entendimento, ao refletir sobre metodologia de pesquisa em LA, posso buscar a construção de princípios outros com base na ética, no respeito com as vidas envolvidas nas pesquisas e, ainda, na valorização dos saberes locais. Kleiman (2013) advoga que a LA deve voltar-se para a decolonialidade epistemológica. A proposta da autora é fazer pesquisa na periferia e, a partir dela, romper com o padrão eurocêntrico.

A autora também fala em “sulear” – orientar para o sul – para ratificar a necessidade de termos outras vozes, especialmente as latino-americanas, para a pesquisa em LA. Dito isso, a decolonização da sala de aula de língua inglesa faz-se necessária para que eu possa me desprender de um passado de repetição de métodos e teorias produzidas pelos países no grande Norte Global bem como para que eu seja capaz de viabilizar um ensino mais coeso com a identidade dos/as alunos/as. Diante do exposto, visualizo a decolonialidade como uma ação mais ampla do que um plano de aula ou de um projeto educacional. A meu ver, decolonizar pode ser uma política de vida que interfere nas minhas ações e no meu modo de pensar e agir socialmente.

Após essa breve reflexão inicial, começo agora a contar a minha prática com a turma escolhida, ressaltando que meu objetivo era compreender o meu processo, para poder problematizá-lo.



A EXPERIÊNCIA

Quando iniciei as aulas com as turmas do 1º Ano do Ensino Médio/Integrado em Agropecuária, algumas inquietações levaram-me a repensar o uso do material didático. Tais inquietações partiam das leituras dos trabalhos de Janks (2010, 2012, 2016) e Monte Mór (2015) no que diz respeito ao trabalho com os letramentos críticos. Esses textos possibilitaram-me perceber que eu poderia ir mais além nas minhas aulas, além dos conteúdos gramaticais e do livro texto.

Então, como ponto de partida, pedi que as/os estudantes respondessem a um questionário inicial, que tinha como propósito entrar em contato com as preferências e realidades das/os minhas/meus estudantes. No questionário, eu perguntava sobre *hobbies*, temas de interesse pessoal, como elas/es gostavam ou não de estudar inglês e quais eram as experiências passadas com a língua adicional entre outras. Esse questionário ajudou-me a escolher as temáticas iniciais e, também, as canções a serem trabalhadas nas aulas iniciais do meu estudo.

No meu *Campus*, eu tinha liberdade para decidir sobre como conduzir minhas aulas. Existia na escola um plano de ensino, organizado pelas/os professoras/es do *Campus*, bem como um material de apoio: o livro didático. Essas propostas não eram estanques. Nós, professoras/es dos *Campi*, poderíamos fazer as alterações necessárias a partir das necessidades de cada turma.

Após a leitura e tabulação do questionário, percebi que praticamente todas/os estudantes gostariam de estudar inglês a partir de canções. Com esse resultado, surgiu minha primeira inquietação, pois eu tinha como objetivo não repetir minhas práticas anteriores, tais como: escolher temáticas, canções, atividades de sala de aula, estruturas gramaticais, estudo do vocabulário (com o famoso *fill in the blanks*) e ques-



tões que buscassem posicionamentos críticos. Por inúmeras vezes, eu decidi tudo isso e ditei o que poderia ser trabalhado em sala ou não.

Quando passei a refletir sobre minhas práticas, percebi que algumas poderiam ser consideradas centralizadoras e que agir dessa forma, muitas vezes, pode não dar certo por falta de identificação dos alunos com as tarefas, as canções e/ou as temáticas, as quais estavam desvinculadas do contexto histórico e social da turma. Eu impunha, sem me dar conta, o meu estilo musical e as temáticas com as quais eu me identificava.

Isso me fez pensar sobre a visão de método de Kumaravadivelu (2003b). O autor ressalta que o método pode funcionar como uma forma de colonização, pois valoriza tudo o que vem do Ser colonial e marginaliza tudo o que é do Outro, do subalterno, criando, assim, a ideia de superioridade do colonial ou do nativo e de inferioridade do marginalizado ou do não nativo (KUMARAVADIVELU, 2003b, p. 541).

Os métodos não apresentam apenas sequências prontas para as aulas. Eles vão além, trazem atividades organizadas, materiais-extra para as/os professoras/as, avaliações prontas para serem utilizadas e, ainda, ofertam treinamentos para que todo esse suporte seja colocado em prática. Dessa forma, o método pode aprisionar as/os professoras/es, as instituições educativas, os materiais didáticos, sem dar espaço a outras possíveis visões. O método mantém o poder de quem o cria, moldando e mantendo seus seguidores conectados a ele. Além disso, os métodos, em geral, tendem a

[...] promover a alegada competência linguística do falante nativo, os estilos de aprendizagem, os padrões de comunicação, as máximas conversacionais, as crenças culturais, e até mesmo o sotaque como uma norma para ser ensinada e aprendida (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 73, tradução minha)²⁷.

²⁷ “[...] promote the native speaker’s presumed language competence, learning styles, communication patterns, conversational maxims, cultural beliefs, and even accent as the norm to be learned and taught” (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 73).



Isso possibilita a reflexão de que esses ideais sejam vistos como inquestionáveis e como passíveis de serem ensinados e aprendidos, sendo que, muitas vezes, eles não estão de acordo com as realidades socioculturais.

Corroboro os posicionamentos do autor e acrescento que, além da marginalização dos conhecimentos locais, há um apagamento das identidades locais, pois, em alguns momentos, não há espaço para representações e, quando há, estas são tratadas como inferiores ou sem importância em relação às representações dos falantes nativos. Aliado a isso, Brown (2010), ao discorrer sobre as problemáticas dos métodos, acrescenta que eles cooperam para a manutenção do “Imperialismo Linguístico” (PHILLIPSON, 1991). Pensando a partir dos estudos decoloniais, os métodos podem se configurar como propulsores do eurocentrismo.

Embora a adoção de um método não seja a realidade do Ensino Médio, nível em que atuo, compreendo que os princípios que eu utilizava em sala de aula eram orientados pelos métodos que estudei e tive contato durante a minha formação. Ressalto que tive contato com a adoção de métodos no ensino particular e em cursinhos de idiomas, principalmente, o que foi diferente da minha experiência na escola pública. Mesmo atuando no Ensino Médio e não adotando métodos, eu sentia que a minha prática era influenciada por eles, o que me faz enxergar uma possível interferência da minha formação.

De volta aos métodos e à sala de aula, corroboro a visão de Kumaravadivelu (2003b) sobre os paradigmas coloniais inseridos nos métodos e adiciono que é também por meio da adoção de um método no qual a aula pode se tornar um ritual, um evento repetido e igual. Aqui, eu compreendo o ritual como algo fixo que não dá espaço para mudanças, como uma fórmula química quando, na falta de alguns componentes, o resultado será afetado. A sala de aula como um ritual faz-me, como



professora, a cada aula, seguir o mesmo esquema; por isso, pode ocasionar em pouca oportunidade para novos desafios e rupturas.

Nesse sentido, há uma sequência pronta – um começo, um meio e um fim da aula –, à qual alunos e professores se adaptam e repetem sem questionamentos. Os conteúdos são sequenciados, os livros são escolhidos de acordo com a metodologia, as atividades em sala são marcadas com um tempo cronológico, impondo às/aos professoras/es e às/aos alunos/as regras a serem seguidas e administradas, de modo a se cooperar para a manutenção do controle, do poder e das homogeneidades.

De modo geral, em minhas aulas, era eu quem decidia como seria a condução das aulas, todas as decisões, conteúdos, atividades e avaliações. Tudo isso feito com base nas minhas interpretações. Não quero dizer que isso estava errado, mas agora vejo que eu não estava incluindo a opinião dos outros participantes das aulas, nem ao menos percebia as questões contextuais de cada grupo. Eu só fazia o que via como necessário, excluindo, automaticamente, as visões e as necessidades das/os alunas/os, sem perceber e sem questionar como estimular a participação da turma nas decisões. Entretanto, agora eu me pergunto: será que todos/as aprendiam do mesmo jeito? Será que a mesma aula era interessante para todos/as? A resposta, possivelmente, seria não. Não há como fazer generalizações.

Dessa forma, ao dar-me conta da regência que os métodos exerciam em minha prática, destaco, também, que esse processo mostrava, ao mesmo tempo, a influência das forças da colonialidade presentes no ensino de idiomas.

Segundo Menezes de Souza (2015)²⁸, a colonialidade é o efeito do colonialismo na nossa vida, na vida dos povos colonizados. Com

²⁸ Fala do professor e pesquisador Menezes de Souza durante o Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada em Campo Grande, no Mato Grosso, em 2015.



esse entendimento, afirmo que a colonialidade se constitui ao criar a ideia de um padrão eurocêntrico, cuja função é dominar e manter subordinados os não eurocêntricos. Quijano (2007) afirma que foi assim nos últimos 500 anos e continua se perpetuando ao longo dos tempos. Isso, de certa forma, também pode ser atribuído ao ensino de línguas adicionais e à minha prática de ensino.

Digo isso por observar que, ao impor, de certa forma, as minhas escolhas, eu promovia uma determinada visão de mundo. Outra possibilidade de interpretação é que eu negava as preferências das minhas turmas e, assim, negava quem eram as/os minhas/meus alunas/os, o que gostavam de fazer, suas identidades; ou seja, eu negava, de modo excludente, o outro que convivia comigo.

Devido a isso, destaco que essa forma de agir pode ser similar à prática do colonizador que estabelece e dita o que é considerado certo ou errado. Isso me faz lembrar do mito da modernidade, descrito por Dussel (2005), no qual o colonizador é visto como superior ao colonizado, e isso lhe dá o direito de impor suas práticas de vida, como religião, cultura e valores.

O mito da modernidade é descrito como falácia desenvolvimentista e foi baseado em processos homogêneos. Esse teórico assegura que a visão de modernidade foi criada para construir a ideia de quem é moderno e de quem não é. Com isso, o mito segue a premissa de que só se pode ser moderno se for pertencente à Europa. Logo, a Europa é moderna e o resto do mundo não é e, por isso, precisa se modernizar. Desse modo, no processo de modernização, a entidade compreendida como superior, para alcançar seu objetivo, está livre para utilizar meios não pacíficos, tais como: dominar, matar e escravizar em nome do que seria essa modernidade.

A modernidade, sob esse ponto de vista, é uma forma de negação de sua alteridade construída pelos outros, vítimas da



modernização (DUSSEL, 2005). Nessa perspectiva, eu talvez tenha negado os outros que faziam parte da minha existência, pois não havia um espaço para eles/as nos meus planos de aulas.

Com isso em mente, logo depois de iniciar as primeiras aulas da pesquisa, eu tinha certeza de que precisava fazer alguns reajustes, porque eu não estava feliz pela forma como eu conduzia as minhas aulas. Diante disso, comecei a compartilhar as decisões sobre as escolhas de sala de aula. A primeira decisão a ser compartilhada foi a escolha da canção a ser trabalhada em sala.

A turma sugeriu diversas canções, sendo duas delas escolhidas por meio de votação: *Thinking out loud*, de Ed Sheeram, e *All of me*, de John Legend. Mesmo com essa escolha compartilhada, o que já significou um avanço na minha atuação em sala de aula, ainda não se tinha um viés a ser seguido. Depois de muito analisar, conversar com amigas do grupo de pesquisa e com o orientador, consegui formular uma possível problematização a partir de um trecho da música que dizia: *I'll keep on making the same mistakes/ Hoping that you'll understand* ("Eu continuarei a cometer os mesmos erros/ Esperando que você entenda"). Tal fato me oportunizou refletir sobre o conceito de amor nas canções, já que ambas tratavam do assunto. Então, um dos propósitos seria perceber qual a noção de amor nas canções, uma vez que as letras das canções traziam uma visão de amor, que poderia significar quem ama vai sempre entender, aceitar o outro sem questionamentos. Essa visão poderia apontar para uma noção de submissão, na qual somente uma pessoa tem o poder de decisão e a/o outra/o não.

Antes de pensar em como trabalhar as canções, senti uma primeira dificuldade trazida pelo compartilhamento das decisões com a turma sobre os conteúdos trabalhados em sala. Registro, nesse sentido, que me preocupava o fato de, depois da tabulação do questionário inicial, o resultado mostrar que o principal tema que as/os alunas/os mais queriam era o trabalho com as canções em língua inglesa. Naquele



momento, tendo em vista que eu almejava tratar de temas sociais que me proporcionassem uma reflexão para o desenvolvimento ou a expansão de visões sobre o assunto/tema estudado, eu pensava: “a canção não é um tema em si”. Considero o fato de compartilhar essa decisão sobre o que ensinar como uma prática de decolonialidade com a minha forma de conduzir as aulas. No entanto, mesmo sabendo da importância desse compartilhamento, eu continuava receosa.

A canção era para mim um tipo textual, um elemento que pode ser trabalhado em sala de aula junto ao tema a ser abordado. Assim, sob a minha visão, algumas canções trazem temas variados em suas letras; outras falam, predominantemente, de amor e suas intersecções, e os elementos ali contidos poderiam auxiliar um tema definido a ser trabalhado em sala.

Vejo que eu me sentia insegura, porque, talvez, ainda estivesse objetivando o controle do processo. Isso pode mostrar mais uma forma de colonialidade da minha prática de ensino, pois, quando somente uma pessoa diz o que pode e o que não pode ser feito, há maior chance de influenciar e conduzir de acordo com os meus objetivos. Todavia, eu precisava sair dessa zona de conforto, visto que, muitas vezes, ou quase sempre, não termos o controle de tudo.

Por falar em insegurança, entendo que ela pode ter sido gerada, para esse caso específico, pelo fato de não se ter um tema social aparente nas canções que mostrasse minha necessidade interna de construir previamente os tópicos das aulas, como eu fazia com os métodos de ensino, até porque muitas canções representam, historicamente, lutas contra injustiças e problemas sociais (a exemplo disso, ressalto a canção *Cálice*, de Chico Buarque) entre tantos outros. No planejamento das canções escolhidas, eu não precisava sofrer por antecipação como acontecia. Dessa maneira, felizmente, pude discorrer sobre duas canções, que, aparentemente, tratavam da temática “Amor” de uma forma mais crítica.



Bastante acalorada, a discussão gerada na aula acerca dessa abordagem levou os/as alunos/as participantes a questionarem alguns padrões de comportamento da sociedade, os quais ainda ditam o que as mulheres devem fazer com relação aos homens. Nós ouvimos as canções, cantamos juntos e, depois disso, respondi a algumas perguntas sobre vocabulário. Em seguida, iniciamos a leitura e compreensão das letras das duas canções. Ao passo que líamos, eu os questionava sobre os possíveis e diversos significados para as frases e estrofes. Na interpretação de algumas/uns, a mulher deveria aceitar os erros dos homens, do companheiro, do namorado, e assim por diante. Outra parte da turma, no entanto, passou a rejeitar esse padrão machista, reclamando das imposições da sociedade com relação à mulher. O debate foi tão intenso que eu percebi que o tema amor já não era mais o mote da discussão.

Desse modo, com a permissão das/os alunas/os, comecei a trazer outros textos e vídeos e tentei promover os debates associados ao tema, ao passo que eu, também, promovia o ensino da língua inglesa, uma vez que, depois do trabalho de compreensão e reflexão sobre as canções, fiz, ainda, atividades de cunho mais linguístico. Nesse sentido, por meio da temática, foi possível desenvolver atividades que promovessem a gramática, as habilidades de compreensão oral e de leitura, as quais são fundamentais à aprendizagem²⁹. A partir dessa outra maneira de interação, passei a me sentir feliz pelo resultado adquirido com os debates e a motivação alcançada com a dinâmica desenvolvida, pois era flagrante o envolvimento da turma com a temática.

A promoção de debates baseados nas canções trabalhadas me fez sair da zona de conforto, uma vez que, para trazer uma nova canção, era preciso buscar um tema social que pudesse ser trabalhado com aquela letra, e isso era muito enriquecedor. Em outras experiências com a temática do amor, talvez eu deixasse despercebidos outros

²⁹ Compartilho, no Anexo I, meu plano de aula com mais detalhes.



significados que poderiam estar relacionados ao tema, diferentemente de como foi feito com a experiência de aula com as canções.

Minhas dificuldades foram muitas. Além de tudo que narrei até aqui, destaco, ainda, que me via incomodada com o barulho nas aulas. Mantive um diário de bordo durante todo o processo e, justamente nas aulas sobre canções, escrevi sobre essa dificuldade de lidar com o barulho. No momento, acredito que o motivo para esse incômodo foi o fato de a minha atuação sofrer os efeitos da colonialidade. Será que mais uma vez eu adotei a postura da professora colonizadora que quer ter o controle de tudo?

Esse sentimento se coadunava com o que Cunha (2010) fala a respeito das pesquisas narrativas na formação de professores, pois, como estudante, eu reproduzia a visão de que sala de aula silenciosa era sinônimo de um bom trabalho ou de aprendizagem. A autora explica que as pesquisas narrativas comprovaram que as práticas de sala de aula dos profissionais da educação eram influenciadas pelas experiências desses profissionais de quando eram estudantes, e não das teorias e métodos estudados nas faculdades.

Ao compreender tal situação, minha preocupação volta-se para a necessidade da consciência desse desejo de controle. Talvez, isso indicasse que eu, de certa forma, gostaria de promover um paradigma tradicional de ensino em que todo mundo aprende da mesma maneira. Sendo assim, o modelo de ensino tradicional, a meu ver, está ligado ao sistema de ensino nos moldes capitalistas, o qual possibilita que todos sejam tratados do mesmo modo para obterem as mesmas produções. Isso tem a ver com a visão de colonialidade do poder.

De acordo com Quijano (2005, 2007), a colonialidade do poder está ligada ao capitalismo e ao eurocentrismo, visto que coopera para ambos os sistemas. Na prática dessa lógica, noto que as grandes empresas que dominam os mercados mundiais são, em sua maioria,



européias ou norte-americanas, como: *Nestlé*, *Microsoft*, *Apple* e *P&G* entre outras. Há sempre uma ênfase maior nos artefatos e conhecimentos produzidos nos grandes centros, principalmente os europeus, promovendo o colonialismo global, entendido como uma aliança entre os países de Centro³⁰.

Mesmo sem querer, ou praticar, meus sentimentos podem indicar essa possível vontade interna de um ensino tradicional. Destaco, ainda, nesse âmbito, que as grandes agências de produção do conhecimento, mais especificamente as de pesquisas científicas, assim como a instituição de línguas majoritárias, são localizadas nos grandes centros globais, o que reforça essa tradição.

Com isso, o ensino tradicional pode servir para a manutenção dos sistemas que sustentam as injustiças e as exclusões sociais, o que não era o meu objetivo, embora essas reflexões me sirvam de alerta para que eu continue a questionar a minha prática de sala de aula. Afinal, o ensino de língua inglesa como língua adicional é e sempre será fértil e desafiador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que apresentei neste capítulo talvez não possam ser replicadas por inteiro, uma vez que estão localizadas em contextos específicos e foram inquietações que partiram de questionamentos pessoais. No entanto, elas podem provocar problematizações outras que talvez venham a contribuir para a prática de outras/os professoras/es de Língua Inglesa. Sendo assim, para instigar mais questionamentos

³⁰ Canagarajah (1999) utiliza essa terminologia para se referir aos grandes centros, produtores do conhecimento, países mais ricos, ao passo que utiliza a terminologia periferia para tratar dos países emergentes.



e perturbações, finalizo com um poema que escrevi durante a condução do meu trabalho e que foi publicado em um artigo, a saber:

Binarismos da minha prática

Velha ou nova
EM PROCESSO

Início ou fim
EM TRÂNSITO

Melhor ou pior
REFLETINDO

Repetindo ou inovando
QUESTIONANDO

(BEZERRA, 2019)

REFERÊNCIAS

ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; JONES, S. H. *Autoethnography*. United States of America: Oxford University Press, 2015.

BEZERRA, S.S. Considerações acerca da teoria decolonial por meio de reflexões sobre a prática docente em língua Inglesa. *Raído*, v. 13, n. 33, p. 93-101, 2019.

BROWN, D. English Language teaching in the “Post-Method” era: toward a better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Ed.). *Methodology in Language teaching*. Cambridge University Press, 2010. p. 9-18.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CUNHA, M. I. Narrativas e formação de professores uma abordagem emancipatória. In: SOUZA, E. C.; GALLEGOS, R. C. (Org.). *Espaços, tempos e gerações perspectivas (auto)biográficas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.p. 200-214.



DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur, CLACS, 2005. p. 24-32.

DUTTA, M. J.; BASU, A. Negotiating our postcolonial selves: from the ground to the Ivory tower. In: ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; JONES, S. H. (Org.). *Handbook of auto ethnography*. New York: Routledge, 2013. p. 143-161.

GROSFUGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. Tradução Flávia Gouveia. *Ciência e Cultura*, São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

JANKS, H. *Literacy and power*. Nova York and London: Routledge, 2010.

JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching: practice and critique*, v. 11, n. 1, p. 150-163, 2012.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 26-39.

JORDÃO, C. M. Brazilian teacher education: decolonizing the “local south”. In: STELLA, P.; CAVALCANTI, I.; TAVARES, R.; IFA, S. *Transculturalidade e de(s) colonialidade nos estudos em inglês no Brasil*. Maceió: Edufal, 2014. p. 227-255.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: LOPES, L. P. da M. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola; Cultura Inglesa, 2013. p. 39-58.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press, 2003a.

KUMARAVADIVELU, B. Critical Language Pedagogy: a postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003b.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English Teaching: can the subaltern act? *Tesol Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, Mar. 2016.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglodel Hombre; Universidad Central, Instituto



de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2015. p. 31-50.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: LOPES, L. P. M. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur, CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.



ANEXO I – LESSON PLAN

Objetivos da pesquisa:

- discutir os conceitos de amor atuantes da sociedade;
- ampliar a percepção dos alunos para outros temas que podem surgir, como, por exemplo, o papel da mulher na sociedade;
- entender qual é a noção de amor que os alunos têm e quais as noções que as canções trazem;
- buscar uma ação social que tenha o tema amor como central.

Objetivos da aula:

- fazer os alunos compreenderem o conteúdo das canções;
- possibilitar o levantamento das várias possíveis leituras das canções;
- promover a utilização e aprendizagem das estruturas no *Future Tense* (*will*);

Habilidades: *listening, reading, speaking.*

Tema: concepções de amor presentes na sociedade.

Texto escolhido: Canções *Thinking out loud* (Ed Sheeran) e *All of me* (John Legend)

Contexto: visualizar as noções de amor no contexto local e buscar relações com contextos globais.

Warm up:

What does love mean to you?

What do you do when you feel love?



Step 1.

Let's read Ed's song again and try to understand the concept of love in the song.

Take a look at these sentences:

I'll just keep on making the same mistakes

Hoping that you'll understand

What are the concepts of love in this sentence?

Are they really love?

Step 2.

- Hot potato: Role play with the vocabulary from All about me (John Legend).

- Listen to the song.

- Read the song.

Take a look at these sentences:

Love your curves and all your edges

All your perfect imperfections

Even when I lose I'm winning

- What feelings can be expressed in these sentences?

- Are they similar or different from Ed's perspective? Why?

Step 3

What is love for you?

Do you feel love? When do you feel love?

What are the concepts of love in your place?

Step 4 – action

Let's think about a way of showing love and promoting peace.





PARTE

IV

**PRÁTICAS
DE SUCESSO
NO ENSINO
SUPERIOR**

8

Juliana Alves dos Santos

DRAMATIZAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE TURISMO DA UNEB

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi fundada em 10 de junho de 1983 e se consolidou no Estado, entre outras características, pela interiorização do ensino superior. Essa instituição tem em seu seio a ampliação do acesso às licenciaturas e está presente em todas as regiões do Estado, em 24 cidades, com diversificados cursos de bacharelado e licenciatura.

O *campus* onde atuo situa-se em Eunápolis, extremo sul da Bahia, a 648 km da capital baiana, onde fica a sede da instituição. O *campus* possui um departamento (Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias), que abriga quatro cursos de graduação (Letras, Turismo, Administração e História) e duas pós-graduações *lato sensu*. Leciono, no curso de Letras, as disciplinas de Inglês Instrumental e Seminários Interdisciplinares de Pesquisas e, no curso de bacharelado em Turismo, a disciplina de Língua Inglesa.

Estamos situados no Território de Identidade intitulado Costa do Descobrimento, que abrange oito municípios, entre eles Porto Seguro, que foi considerado, pelo Ministério do Turismo, como indutor do turismo regional e hoje é referência nacional e internacional em turismo. Além disso, dispõe de um rico patrimônio natural, histórico e cultural, que atrai turistas de diversas partes do mundo. Há uma estimativa de que somente no ano de 2019 foram recebidos 18.267 turistas estrangeiros na região³¹. Antes de apresentar a experiência exitosa nas aulas de LI, farei uma apresentação histórica do curso de graduação, no qual ela foi concretizada. Em seguida, serão discutidos os documentos oficiais norteadores da prática pedagógica de Língua Estrangeira do

³¹ Dados da Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC). Disponível em: <<https://www.anac.gov.br/assuntos/dados-e-estatisticas/dados-estatisticos/dados-estatisticos>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

curso, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo (BRASIL, 2006) e as ementas das disciplinas.

Na UNEB, *campus* Eunápolis, o curso de Turismo e Hotelaria foi ofertado em 2005. Todavia, após avaliação do Departamento, decidiu-se pelo estabelecimento do curso de Bacharelado em Turismo, cujo funcionamento foi autorizado a partir de 2007.

Essa graduação permite uma formação mais ampla, direcionada para atuação em diferentes áreas ocupacionais do Turismo, que está em consonância com a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2006). Apesar de estarmos situados em uma das maiores zonas turísticas do País, a procura pela qualificação nessa área, no âmbito da graduação, é muito baixa. No semestre de 2019.2, por exemplo, tínhamos apenas 67 alunos matriculados.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo, o profissional da área deve ser capacitado para “compreender questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e culturais relacionadas com o mercado turístico, sua expansão e seu gerenciamento” (BRASIL, 2006, *on-line*). Esse documento norteador para a organização da graduação foi basilar para que a atividade turística tivesse sua percepção ampliada, pois busca potencializar o estudo e a atuação na área da história, cultura, memória, meio ambiente e planejamento turístico, diferentemente do extinto curso de Turismo e Hotelaria, que contemplava aspectos relacionados a empreendimentos hoteleiros e não compreendia o papel social no desenvolvimento das potencialidades das regiões brasileiras e a qualidade de vida das populações, itens essenciais na formação do bacharel em Turismo.

As diretrizes para a graduação enumeram, ao longo de 19 itens, quais são as competências e as habilidades que o curso deve promover para seus estudantes. Entre eles, destaco dois que se referem à comunicação:



XII - comunicação interpessoal, intercultural e expressão correta e precisa sobre aspectos técnicos específicos e da interpretação da realidade das organizações e dos traços culturais de cada comunidade ou segmento social; [...]

XIV - domínio de diferentes idiomas que ensejem a satisfação do turista em sua intervenção nos traços culturais de uma comunidade ainda não conhecida (BRASIL, 2006, *on-line*).

Importante frisar que, entre as habilidades destacadas no referido documento, consta o domínio de diferentes idiomas, o qual se relaciona com a intervenção nos diferentes traços culturais. Sendo assim, para o bacharel, além de ter habilidade no/com o idioma, é de extrema importância que tenha uma Competência Comunicativa Intercultural apesar de o documento não mencionar essa terminologia.

Para alcance de todas as habilidades elencadas no documento regulamentador, o Projeto Pedagógico do curso teve que contemplar em sua matriz três tipos diferentes de conteúdo, entre eles os chamados “específicos”, que são os estudos da Teoria Geral do Turismo e da Teoria da Informação e Comunicação relacionados com o turismo, administração, estatística, contabilidade, economia e direito. Ao final desse tópico especificador, o documento reitera que deve existir o “domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira” (BRASIL, 2006, *on-line*). Interessante destacar que, embora a Língua Estrangeira pertença à área de Letras (de acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação – CINE³²), o CNE a inclui, nesse documento, como “conteúdo específico” da área de turismo, que pertence a outra área, a área de Serviços³³.

³² De acordo com o CNPq, o curso de Turismo pertence à área de Ciências Sociais Aplicadas.

³³ Para melhores esclarecimentos sobre as novas classificações, consultar o Manual para classificação dos cursos de graduação e sequenciais – CINE BRASIL (BRASIL, 2019). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Manual+para+Classifica%C3%A7%C3%A3o+dos+Cursos+de+Gradua%C3%A7%C3%A3o+e+Sequenciais+-+Cine+Brasil/ae895041-01c5-4c41-8787-0d64292a90c9?version=1.0>>. Acesso em: 7 jul. 2020.



Na matriz curricular do *campus* XVIII – Eunápolis –, são apresentadas duas disciplinas de Língua Inglesa (LI), com carga horária de 60 horas semestrais cada. No fluxograma que consta no Projeto de Reconhecimento do Curso (UNEB, 2011), a disciplina Língua Inglesa I deve ser oferecida no segundo semestre e a Língua Inglesa II, no terceiro semestre. Contudo, continuamente, solicito ao colegiado que ofereça a partir do quarto semestre, por perceber que é um período no qual as turmas estão menores e há possibilidade de desenvolver atividades diferenciadas, como a que vou descrever aqui.

Por entender que as ementas são os principais documentos que norteiam efetivamente o trabalho docente no ensino superior, apresento-as a seguir para rápidas considerações:

Quadro 1 – Ementas das disciplinas de Língua Inglesa do curso de Turismo *campus* XVIII – UNEB³⁴

Língua Inglesa I:
Estuda as estruturas morfossintáticas básicas da língua inglesa numa visão sincrônica, visando ao desenvolvimento da comunicação oral e escrita, com a predominância do discurso coloquial e compreensão de informações específicas. Apresentação de pessoas. Dados pessoais. Atividades diárias “Hobbies” e profissões. Nacionalidades. Situação de trabalho. Comparação. Informações sobre locais.
Língua Inglesa II:
Estudo das estruturas morfossintáticas básicas da língua inglesa numa visão sincrônica, focalizando a leitura e compreensão do texto escrito. Informações, sugestões e conselhos. Estados e eventos passados. Obrigações. Descrição e comparação. Planejamento e previsão. Orçamento e viagens.

Fonte: Projeto de reconhecimento do curso de Turismo (UNEB, 2011).

Observando a construção textual do início das ementas, verifica-se que as disciplinas focalizam o estudo de estruturas morfossin-

³⁴ Essas ementas fazem parte do Projeto de Reconhecimento Curricular do curso elaborado em 2011. O projeto, entretanto, está em fase de reelaboração, já foi enviado ao Ministério da Educação e à Pró-reitoria de Graduação da instituição e aguarda as alterações que serão sugeridas por esses órgãos.

táticas da LI, levando-nos a concluir que há uma concepção bastante estruturalista do idioma. Nas duas, há uma preocupação com a “visão sincrônica” da língua, o que implica dizer que o docente deve fazer um recorte temporal para explicação e compreensão das estruturas apresentadas. A disciplina de Língua Inglesa I deve enfatizar a compreensão oral e escrita, com ênfase no “discurso coloquial”, enquanto a Língua Inglesa II focaliza a leitura e a compreensão de textos escritos, ou seja, um ensino instrumental do idioma. Esses aspectos são dignos de grandes discussões, porém não caberão neste texto.

Observamos, a partir desses excertos, que há uma incoerência no planejamento das disciplinas de LI com a proposta do curso de preparar profissionais para uma comunicação intercultural, pois já foi evidenciado, em diversos estudos, que o conhecimento morfossintático, por si só, não possibilita a comunicação efetiva; ao contrário, enfatiza uma visão de língua homogênea, ideal, e veicula modelos a serem seguidos. Ser competente culturalmente implica dizer que não basta ter a competência linguística, uma vez que, para entender qualquer mensagem, é preciso entender como o que é dito ou escrito será percebido e interpretado em outro contexto cultural (BYRAM, 1997, p. 3).

As ementas desse curso, em momento algum, apresentam outra concepção de ensino do idioma que não seja a baseada em estruturas. Gouveia (2020) desenvolveu uma pesquisa sobre competência comunicativa de guias de turismo da cidade de Porto Seguro, na qual discute sobre a promoção do Brasil como destino turístico para a Espanha. Nesse ponto, ela ressalta que “o turista estrangeiro tem perspectivas distintas, e cabe ao Brasil, organizar e fomentar essa atividade para que esse visitante tenha uma estrutura ao ser recebido, além **de respeito a sua cultura e ao seu idioma**” (GOUVEIA, 2020, p. 19, grifo meu). Infelizmente, essas ementas não mostram uma visão de língua que sirva como mediadora para a conscientização ético-cultural do aprendiz.



Diante dessas lacunas deixadas pelos documentos, busco, durante o planejamento e execução das disciplinas de LI, enfatizar aspectos interculturais e não limitar o ensino-aprendizagem do idioma à sua estrutura. Pelas normas da instituição, temos a liberdade de selecionar os conteúdos que serão ministrados, desde que estejam condizentes com o projeto pedagógico do curso e a ementa da disciplina. Para isso, um dos recursos a que recorro é o Livro Didático (LD).

Depois de muitos anos analisando e pesquisando sobre LD, foram inúmeras as minhas críticas e resistências para adotar exclusivamente um. Uma das maiores relutâncias era a ênfase dada pelos livros às estruturas linguísticas, a ausência de seções que levassem ao desenvolvimento intercultural crítico ou o excessivo destaque na apresentação de aspectos culturais estadunidenses ou britânicos. Após longa pesquisa e análise, escolhi os livros didáticos da Editora Cambridge, a série *Interchange* (RICHARDS, 2010).

A série escolhida trata-se de edição especial, formulada para qualificação dos profissionais de turismo para os eventos internacionais que aconteceriam no Brasil nos anos seguintes (Copa do Mundo de Futebol e Olimpíadas). O livro que comumente é usado em cursos livres de idiomas tem 16 unidades. Essa edição especial foi dividida em quatro obras distintas, com quatro unidades cada. É um livro que possui as unidades formais de ensino, seções de revisão a cada duas unidades, repartição para autoavaliação e atividades com vídeos e jogos e caderno de exercícios a serem feitos em domicílio.

Outra peculiaridade é o fato de que essa obra deve ser usada concomitantemente com outras, específica para a área de Turismo e/ou Hotelaria. São elas: a série *Check in: English for Hotel Workers* e a série *Table for two: English for Restaurants workers*. Esses materiais são segmentados em quatro diferentes módulos, com quatro unidades cada e ambos da autora Simone Portes Santos (2011), publicados pela Editora Cambridge. Para mim, este foi um grande diferencial: ter



um material especialmente elaborado para uso de profissionais em formação da área de turismo formulado por brasileiros.

O público do curso de Turismo é majoritariamente oriundo de escolas públicas e é um público jovem tanto nas turmas do matutino quanto do noturno. Optei por usar a série *Check in* (ao invés da *Table for two*) por considerar que seria a mais adequada à minha realidade de atuação. A orientação da editora é que seja feito um uso intercalado dos materiais: uma unidade do livro *Interchange* e uma unidade do livro *Check in*, e assim sucessivamente. Ao apresentar o material aos alunos, no segundo encontro da disciplina Língua Inglesa I, falo de todas essas especificações e enfatizo que ele será adaptado ao propósito do curso, ao nível do conhecimento dos alunos e, principalmente, ao interesse deles.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A atividade, que a partir daqui relato, foi aplicada durante o segundo semestre de 2019, na turma do então 5º período, turno matutino. Em minha disciplina, eram 13 discentes matriculados, sendo que um desistiu na metade do curso. Esse semestre letivo foi atípico em relação aos conteúdos programáticos planejados para o momento: havíamos acabado de voltar de uma greve de 60 dias e os discentes solicitaram que fosse feita uma revisão detalhada dos conteúdos dados anteriormente com ênfase na oralidade.

Então, ao invés de começar a disciplina de Língua Inglesa II de onde havíamos parado, reelaborei o cronograma para que fosse possível atender essa solicitação. Os conteúdos revisados correspondem às unidades 1 e 2 dos livros *Interchange* e *Check in*, e coincidem com alguns dos citados na ementa da disciplina (Língua Inglesa I). Foram eles: apresentar a si e outras pessoas, alfabeto, números, pronomes



possessivos, vocabulário do cotidiano (objetos pessoais, cômodos de hotéis), tipos de acomodação, descrição de itens em um quarto, instruções básicas, artigos e preposições de lugar. Esses conteúdos não foram seguidos nessa ordem, pois se tratava de uma revisão.

Além disso, é importante ressaltar que, nos entremeios de uma atividade ou outra, falávamos e discutíamos sobre datas comemorativas, eventos cotidianos ou fazíamos atividades de dinâmica, que, algumas vezes, se delongavam mais do que o previsto. Ademais, houve feriados nacionais e estaduais que coincidiram com o dia da aula. Não bastando esses eventos, o calendário foi interrompido para as férias docentes no mês de janeiro e retomamos as aulas em fevereiro.

Nessa segunda e última etapa da disciplina (já no ano de 2020), era preciso otimizar o tempo, pois, no final de semestre, é sabido que vários professores delegam diversas atividades avaliativas. Embora os discentes reconheçam a importância da disciplina de LI, eles acabam por priorizar outras matérias quando o assunto é dedicação. Diante dessa realidade, lendo e ouvindo experiências de outros professores, mesmo em diferentes contextos de ensino, fiz a proposta de fazermos dramatizações com os conteúdos trabalhados ao longo dos dois semestres como atividade avaliativa.

Antes de apresentar a proposta, era essencial que eu mostrasse a eles que eram capazes de fazer. Ao longo dos anos de ensino-aprendizagem de LI, vejo que a maneira como é dada uma avaliação faz muita diferença no desempenho e na dedicação dos alunos, principalmente se for de habilidade oral. Muitas vezes, os discentes até tentariam, mas o professor, ao falar da tarefa, apenas “joga” o que quer sem haver uma troca de ideias sobre o porquê de estar fazendo aquilo, qual seu objetivo ou sem ouvir opiniões e sugestões dos envolvidos.

Então, para isso, selecionei a atividade de habilidade oral do livro *Check in* (SANTOS, 2011, p. 17). Trata-se da seção *Your turn*, na



qual são apresentadas duas imagens e a partir delas, em duplas ou em grupo, os discentes devem se fazer passar por hóspedes e solicitar os serviços necessários. Geralmente, essa seção do livro é feita em duplas e eu apenas passo por cada uma delas para ver/ouvir/corriger as habilidades orais. Todas as vezes que chegávamos a essa seção do material, era automático que eles se preocupassem em escrever o diálogo e reproduzir exatamente o que estava escrito.

Entendendo que esse método não é eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa, nessa aula, insisti para que eles fossem à frente para apresentar sem ler ou segurar nenhum papel. Após essas rápidas apresentações, conversamos em português sobre elementos de dramatizações: entonação, improviso, cenário, figurino e efeitos sonoros entre outros. Em seguida a essa troca de experiências, fiz a proposta da dramatização avaliativa final.

A primeira ideia era que todos fizessem sobre o *St. Patrick's Day*, pela aproximação da data, mas não houve uma boa recepção da proposta. Então, os discentes pediram que deixasse o tema livre e eu acatei. A exigência era que fossem usados vocabulários e expressões dos assuntos vistos em sala, em especial das unidades 3 e 4 de ambos os livros, que tinham como temas principais: falar sobre cidades e países, pedir e dar informações sobre lugar de origem, nacionalidade, idade, descrever pessoas, perguntar e descrever roupas e cores, falar sobre tempo e estações – unidades 3 e 4, *Interchange* (RICHARDS, 2010). Já nas unidades do livro *Check in*, os assuntos eram os mesmos, contextualizados em situações como recepção de hóspedes no hotel e solicitação de serviços de quarto.

Os alunos poderiam utilizar o LD como guia para elaboração do roteiro e falas, mas, no dia, não poderiam consultar nada escrito ou impresso. Apesar do medo e da insegurança, eles aceitaram e ficaram superempolgados com a atividade, o que, para mim, foi uma alegria enorme. Decidiram que fariam a atividade em grupos. Todavia, um



discente optou por fazer individualmente. Ainda nessa aula, começaram a falar das possibilidades, tirar dúvidas, planejar etc. Um outro pedido que atendi foi que a apresentação não tivesse público externo. Eles preferiram fazê-la apenas para os próprios colegas.

Nessa aula de orientação, apresentei e entreguei, impresso para cada equipe, quais seriam os critérios avaliativos, a saber: *speaking* (que incluía pronúncia e entonação e seria avaliado individualmente), cenário, efeitos sonoros, figurino e roteiro (aos quais foi atribuída uma pontuação única para o grupo).

Decidimos, juntos, que o prazo de 15 dias para o preparo seria suficiente e, durante esse intervalo, me coloquei à disposição para auxiliá-los em algum ensaio, o que, para minha surpresa, eles não pediram. Importante destacar, também, que não delimito um tempo para cada apresentação. Enfatizei que eles deveriam ficar atentos às características dos elementos avaliativos: o roteiro – a apresentação – deveria ter um começo, meio e fim; o cenário deveria ser “autoexplicativo” (o público deveria identificar, facilmente, de qual lugar se trata); os efeitos sonoros deveriam ser claros e colocados no momento certo; a pronúncia e a entonação, também, não deveriam ser esquecidas.

No total, foram quatro dramatizações: uma dupla, um trio, uma com cinco componentes e o discente que apresentou sozinho. Não estabeleci ordem de apresentação, já que as dramatizações não eram correlacionadas, e a turma estabeleceu como critério de ordem a montagem dos cenários: do mais elaborado para o mais simples. Os recursos que todos utilizaram foram caixa de som e *data show*. Embora exista um auditório no *campus*, eles escolheram apresentar na própria sala de aula.



A EXPERIÊNCIA

Primeira apresentação

A equipe que apresentou primeiro foi a constituída de dois discentes. A história inicia-se com um dos personagens (de nome fictício Rick) falando que sonha conhecer Los Angeles. Nesse momento, eles exibem no *data show* um pequeno vídeo mostrando essa cidade como recurso de ambientação do público. Ao finalizar o vídeo, Rick chega ao hotel para fazer o *check in* e é recepcionado por Louis, que faz as perguntas e apresentações recorrentes nessa situação – comodidades do hotel e horário do café da manhã – e o encaminha para o quarto.

Ao chegar à acomodação, Rick sai de cena e o público ouve os “barulhos” do quarto: chuveiro ligado, porta abrindo, torneiras, descarga etc. Rick telefona para a recepção, para saber sobre a temperatura da cidade, a fim de decidir sobre qual roupa utilizar. Ao adentrar novamente no primeiro cenário, já com outro figurino, ele dialoga com o recepcionista e pergunta sobre os atrativos da cidade. Esse último o informa que haverá uma festa à noite. Nessa terceira cena, eles já estão com outro figurino numa festa e fazem uma performance da música *Dark Horse*, da cantora Katy Perry.

Essa dupla fez uma excelente seleção dos efeitos sonoros e figurinos além de ter se preocupado com o cenário e com a contextualização do local onde se passava a história. O texto, entretanto, apresentou alguns equívocos na semântica de algumas palavras e na pronúncia de outras. Contudo, não invalidou a qualidade da apresentação, uma vez que os discentes cuidaram com maestria de todos os aspectos essenciais de uma dramatização. Eles tiveram autonomia para cuidar do cenário, do figurino, da sonoplastia e de



tantos outros elementos, afirmando, assim, a tão necessária autoria dos integrantes (COELHO, 2014), que consiste em reafirmar o protagonismo, identidades e singularidades dos discentes.

Importante destacar, também, que o discente que interpretou o personagem Rick tem grande dificuldade em alguns aspectos da oralidade, e foi possível ver durante a apresentação que aquele momento era um momento de superação, pois ele soube usar as entonações corretas para o momento, tentando, inclusive, fazer improvisos ao esquecer o texto.

SEGUNDA APRESENTAÇÃO

A equipe de número 2 era composta por três discentes, que construíram uma apresentação, a qual teve como título *Panic on Airplane: almost a disaster* e foi ambientada em um avião. Eles colocaram imagens de nuvens na parede, com moldura que simulava uma janela de aeronave, utilizaram cadeiras, cinto de segurança e se preocuparam, também, com os figurinos. O roteiro consistia em uma solicitação de emergência durante o voo, de uma mãe que precisava cuidar de uma boneca, que era como uma filha e havia parado de falar.

Ao solicitar ajuda, o discente que interpretava o médico falou que era formado em medicina por *Grey's Anatomy*³⁵, porém não sabia como resolver o problema e foi assistir mais alguns episódios para tentar encontrar uma solução. Foi um dos momentos mais hilários da apresentação! Então, uma cozinheira, que estava no voo, tenta ajudar e pergunta se não seria a pilha, quando o médico gritou que, se

³⁵ Série estadunidense que foca na vida de médicos cirurgiões internos, residentes e atendentes. Atualmente, foi renovada por 17 temporadas, tornando-se a série de drama médico mais longa do horário nobre americano. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Grey%27s_Anatomy>. Acesso em: 12 jul. 2020.



mexessem na bateria, poderia ser um desastre. A boneca voltou a falar e a “mãe” ficou bastante grata aos que tentaram ajudá-la.

Essa equipe fez uso de efeitos sonoros de decolagem de avião além de utilizarem um aplicativo chamado “voz do narrador”, que narrava textos com entonação de narrador de filme. Eles foram muito criativos com os recursos, além de terem sido muito bons com itens como entonação e expressão corporal, que fazem toda a diferença na apresentação de textos que têm um viés de comédia.

TERCEIRA APRESENTAÇÃO

A equipe de número 3 foi composta por cinco estudantes. Elas optaram por apresentar um desfile de moda, no qual cada personagem representava em seu figurino uma estação do ano. Elas fizeram uso de um tapete vermelho e de efeitos sonoros com música. Além das personagens do desfile, havia uma repórter que apresentava o evento e, ao final da passarela, entrevistava cada uma das modelos, que deveria se apresentar e descrever o nome e a cor das peças de roupas que estavam utilizando.

Nessa equipe, havia integrantes que nas duas disciplinas de LI sempre foram muito tímidas e inseguras ao falar inglês. Durante essa atividade final, percebi o quão surpreendente é o teatro como técnica de ensino, pois possibilitou com que todos se comunicassem independentemente da timidez.



QUARTA APRESENTAÇÃO

O discente que apresentou sozinho fez um monólogo em uma recepção de hotel. Ele sentou-se à mesa e atendeu telefonemas de possíveis hóspedes. Foi uma apresentação rápida, porém contextualizada com os assuntos solicitados. O discente em questão tem muitas dificuldades em atividades orais. Nessa, em especial, mostrou-se desmotivado, mas disposto a tentar.

Imprescindível salientar que as atividades desenvolvidas não foram frutos de oficinas de teatro: não houve ensino de técnicas como treinamento de voz, desenvoltura corporal e ritmo de cena entre outros. Os objetivos delimitados foram atendidos, uma vez que a proposta era trabalhar a fluência em LI, o trabalho em equipe e a contextualização dos conteúdos vistos em sala. Para esse último item, a consulta ao LD foi fundamental. Verifiquei que os discentes refizeram atividades do material para solucionar dúvidas e aprimorar a escrita dos diálogos; ou seja, o LD foi um norteador dos roteiros.

DICAS E SUGESTÕES PARA FUTURAS APRESENTAÇÕES

- Exibir trechos de peças teatrais em LE apresentadas por brasileiros, para que sejam analisados itens como cenário, efeitos sonoros e entonação entre outros;
- Orientação na produção dos diálogos, que pode ser significativa para o reconhecimento das falhas do uso de tradutores eletrônicos em algumas situações comunicativas, bem como para o ensino do improviso e de elementos como interjeições e leitura corporal, itens culturalmente marcados;



- Participação do docente nos ensaios;
- Critérios avaliativos claros e explicados anteriormente;
- Incentivar autonomia dos discentes quanto à escolha do tema, data e local de apresentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que as apresentações contribuíram para a ampliação do repertório linguístico-cultural dos envolvidos, pois eles puderam experienciar um processo físico, cognitivo e emocional além de participarem da produção de algo que uma boa parte (senão todos) nunca presenciou, que é uma apresentação teatral. A atividade também serviu para eles perceberem, na prática, os elementos essenciais da comunicação em LE, que, muitas vezes, a ementa da disciplina e o LD não abordam.

Avalio que atividades como essa contribuem consideravelmente para o desenvolvimento de competências linguísticas essenciais nesses futuros profissionais, que, provavelmente, trabalharão diretamente com um público estrangeiro, como preconizam, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo.

Além disso, falar para um público em língua estrangeira requer uma boa entonação, clareza e expressão corporal, que condicionem o entendimento do texto pela plateia. Talvez, esse aspecto tenha funcionado bem em razão de ter sido um texto produzido por eles e para eles. Outro fator que suponho ter sido fundamental para o sucesso da atividade foi a autonomia nas escolhas e decisões da atividade. O fato de eles terem escolhido o tema, a data, a duração da apresentação e o local colaborou para que eles se sentissem seguros e verdadeiros protagonistas da construção da avaliação.



Como relatou Fonseca (2013, *on-line*), em sua experiência com teatro na graduação em Letras, “com peças de teatro, cria-se uma ponte que ajudará os alunos a aprenderem a estrutura, vocabulário, pronúncia, entonação e ritmo da língua inglesa de forma mais agradável do que com exercícios de repetição”.

Numa próxima experiência, uma modificação a ser feita é a produção do roteiro durante as aulas sob supervisão docente, porque é uma grande oportunidade para explicar e avaliar os conhecimentos linguísticos dos discentes.

Acredito que é possível o uso do teatro em aulas de LI em outros contextos de ensino desde que a proposta seja adequada à turma. Nos primeiros anos do ensino fundamental, por exemplo, pode-se trabalhar com poesias, músicas ou cantigas infantis; já no 9º ano, uma produção de *sketch* pode ser a mais adequada.

Após a apresentação, antes mesmo de eu iniciar as minhas considerações, um discente pediu para falar em nome da turma sobre todo o processo de aprendizagem. Foi um momento muito emocionante, porque nem sempre temos esse retorno dos alunos de maneira tão espontânea. A turma relatou que, além de terem se divertido com as aulas, também sentiam que, pela primeira vez, eles tinham aprendido algo em inglês, uma vez que vinham de escolas públicas e nem sempre lhes era proporcionado um aprendizado significativo.

Nesse momento, ressaltai muitas coisas, em especial que a qualidade das aulas se deve, também, às atitudes responsivas dos alunos e que essa turma, especificamente, era uma turma que tentava, buscava, participava e cobrava. Isso fazia toda a diferença no planejamento e na prática pedagógica do professor. Além disso, falei que eles eram muito sagazes, inteligentes, dinâmicos, criativos e colaborativos. Percebia, em várias aulas, que um sempre incentivava o outro a fazer, a tentar, e essa era uma característica muito bonita e



admirável em turmas da graduação. Foi um final de disciplina dos mais emocionantes que vivi, já que foi verbalizado por eles que nenhum professor havia dito essas palavras. Ao longo dos anos na instituição de ensino superior, tenho percebido o quanto nossos alunos são carentes de elogios sinceros ou de, minimamente, uma resposta ao trabalho, ou prova que fazem. Muitas vezes, como já me relataram, eles se sentem tratados como “máquinas de produção”: escrevem, recebem uma nota e passa-se adiante. Os relatos dos discentes coincidem com o relato de Fonseca (2013, *on-line*), que, também, notou que “todo esse trabalho foi representando um modo de os alunos se perceberem como capazes de empreender um trabalho, desenvolvendo capacidades por vezes por eles mesmos desconhecidas”. No caso da disciplina de LI, por meio de simples dramatizações, vemos o quanto a (re)(des)construção das identidades desses sujeitos é possível, libertadora e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº 13, de 24 de novembro de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 de novembro de 2006, Seção 1, p. 96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces13_06.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2020.

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual matters, 1997.

COELHO, M. A. Teatro na escola: uma possibilidade de educação efetiva. *Polêmica*, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 1208-1224, maio 2014. ISSN 1676-0727. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/10617/8513>>. Acesso em: 10 jul. 2020. doi: <https://doi.org/10.12957/polemica.2014.10617>.

FONSECA, M. C. V. O drama no ensino de língua inglesa – leitura interpretada e dramatizada da obra *Salomé*, de Oscar Wilde. In: SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 8., 2013, Volta Redonda. *Anais... Volta Redonda*, 2013, p. 1-6. Disponível em: <<https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/1561986.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2020.



GOUVEIA, A. N. *Análise das Competências Comunicativas da Língua Inglesa dos guias de turismo na cidade de Porto Seguro – BA*. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Turismo) – Universidade do Estado da Bahia, Eunápolis, 2020.

RICHARDS, J. C. *Interchange: Intro*. Cambridge: Cambridge University Press. 3rded. 2010.

SANTOS, S. P. *Check in: English for Hotel Workers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Projeto de Reconhecimento do Curso de Turismo – Bacharelado*, Eunápolis – BA, 2011.



9

Andréa Santana Silva e Souza

ESPERANÇA NA EDUCAÇÃO: UM PORQUÊ DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.292.173-191](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.292.173-191)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: MINHA ESPERANÇA

A esperança é uma das capacidades humanas mais impressionantes; é a habilidade de representar eventos futuros, de imaginar diferentes resultados possíveis, e de agir à luz dessas representações (BRUINNINKS; MALLE, 2005, p. 327).

A esperança é um fenômeno contagiante (FREIRE, 1992; LOPEZ, 2016; SNYDER; LOPEZ, 2009). Quando habituado às lentes da esperança, o olhar se acostuma a procurar o que há de promissor nas experiências cotidianas. Visões de um futuro que se quer habitar. Ao assumir um tipo de postura mais (cri)ativa, o indivíduo parece ser compelido ao exercício mais consciente e propositado de seu papel na construção da história sua e da comunidade ao seu redor. É compartilhando essa forma virtuosa de ver e agir que a esperança é propagada. Comigo foi assim.

Sou licenciada em Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Obtive meu título de mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mesmo programa em que realizei meu doutoramento. Com uma experiência profissional de quase 30 anos, já atuei em diversos espaços educativos: nos ensinos fundamental e médio de escola particular, em institutos de idiomas, no ensino profissionalizante, e por aí vai. Na última década, tenho trabalhado como professora de graduação/pós-graduação e coordenadora do Curso de Letras Português-Inglês numa Instituição de Ensino Superior (IES) localizada em Vitória, no Espírito Santo. Minhas principais áreas de interesse acadêmico-científicas estão relacionadas à compreensão da experiência da esperança no processo de ensino/aprendizagem de línguas e de formação de professores.



Acho que nem precisaria dizer que o mundo de quando eu comecei a estudar assuntos relacionados à educação de línguas (estrangeiras, especialmente), lá nos idos de 1993, outro século, não existe mais... Já na era digital da pós-modernidade, a sociedade globalizada e tecnologicizada demanda um paradigma educacional, que contemple novos modos de construção, comunicação e acesso ao conhecimento, uma vez que professores/aprendizes-cidadãos podem ensinar/aprender a qualquer hora e lugar (COPE; KALANTZIS, 2010). Os teóricos chamam de aprendizagem ubíqua. Nesse cenário, todo afã pelo método/abordagem ideal de ensino, pela sistematização de um corpo teórico estruturalista e prescritivo (coisa do passado), que seria capaz de treinar o professor para a imprevisibilidade da sala de aula, abriu espaço para uma visão (mais recente) multifacetada (no que tange à adequação circunstancial dos procedimentos de ensino) (KUMARAVADIVELU, 2003; ALMEIDA FILHO, 2005) e postura reflexiva (no que diz respeito à legitimação dos saberes constituídos pelas experiências docentes) (CELANI, 2008; LEFFA, 2005; ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA, 2014).

De lá para cá, a estrutura curricular dos cursos de formação docente também precisou ser revisitada algumas vezes (isso pode ser constatado na mudança da Resolução CNE/CP N° 2, de 19 de fevereiro de 2002 para a Resolução CNE/CP N° 2, de 1° julho de 2015 e, mais tarde, para a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019)³⁶. Tendo por referência atual a recente Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019), buscou-se estabelecer, entre outros aspectos, uma melhor articulação teoria-prática, com vistas ao desenvolvimento pleno das pessoas em seus aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional. Os documentos nacionais oficiais (tanto os de formação docente quanto os de orientação profissional) preconizam “um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do pro-

³⁶ Os pareceres e resoluções sobre a Formação Superior para a Docência na Educação Básica estão disponíveis no site do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12861:formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>.



cesso educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2017, p. 14). Propõem, por conseguinte, uma educação integral, fundamentada na pedagogia do acolhimento e das singularidades e diversidades, em que

reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Nesta introdução, tento esclarecer meu credo pedagógico. Justifico aqui minhas escolhas para uma ação educativa ancorada na perspectiva interacional de valorização dos contextos socioculturalmente constituídos (LIGHTBOWN; SPADA, 2013) e orientada pelo uso da língua com propósitos significativos, relevantes e transformadores – como numa proposta crítica para o ensino de línguas (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2012, 2016). É uma ação educativa nutrida pela esperança (LARSEN, 2016; SILVA E SOUZA, 2018b; SNYDER; LOPEZ, 2009) que passo a detalhar agora.

CONTEXTUALIZAÇÃO: ESPERANÇA NA EDUCAÇÃO

Muitos autores (CELANI, 2008; FREIRE, 1992, 2004, 2018; KUMARAVADIVELU, 2003; LEFFA, 2005, para citar alguns) têm advogado pelo caráter político do educar, defendendo a postura não alie-



nada/engajada do professor. Ainda outros (AGARWAL-RANGNATH, 2013; LARSEN, 2016; PILLER, 2016; SNYDER; LOPEZ, 2009) asseguram que tal engajamento pode nutrir a esperança mais nobre e duradoura: a transformação sua e, por vezes, da sociedade. Para se ter ideia, Fishman McCarthy (2007) comentam sobre algumas implicações éticas da esperança na transformação social, corroborando essa ideia de politicidade da educação. Eles ressaltam que a escola é um lugar ideal para o desenvolvimento da conscientização e senso de responsabilização – o que é essencial para se viver com esperança. Agarwal-Rangnath (2013, p. 137), por sua vez, diz que, “ao facilitar a mudança em sala de aula, nós [professores] empoderamos os alunos a colaborar, se organizar, agir e reafirmar o papel que têm na reformulação do mundo hoje e, portanto, ministramos uma promessa maior, esperança e possibilidade para o futuro”.

É oportuno e profícuo esse assunto. Desde 2008, venho desenvolvendo pesquisas sobre o construto esperança e sua relação com as experiências de ensino/aprendizagem e (mais recentemente) de formação docente³⁷, documentando resultados em artigos publicados em anais de congressos (SILVA E SOUZA, 2008, 2009a, 2009b, 2013), capítulos de livros da área de educação linguística (SILVA E SOUZA, 2014, 2018a; SILVA E SOUZA; COSTA LEITE, 2018; SILVA E SOUZA; ARRUDA; SALDANHA, 2019) e nos textos de minhas dissertação de mestrado (SILVA E SOUZA, 2011) e tese de doutorado (SILVA E SOUZA, 2018b)³⁸. Essas investigações elucidam que ter esperança é estar engajado, assumindo sua própria responsabilidade e agindo de modo estratégico a serviço de uma causa predeterminada (LARSEN, 2016; LOPEZ, 2016; SILVA E SOUZA, 2011, 2018b; SILVA E SOUZA *et al.*, 2019; SNYDER; LOPEZ, 2009). Em poucas palavras, cabe ao aprendiz agir com autonomia, agenciando seu processo de aprendizagem

³⁷ Meu Currículo *Lattes* está disponível em <http://lattes.cnpq.br/2625267503407430>.

³⁸ Minhas publicações mais importantes podem ser baixadas pelo Academia.edu, numa página disponível em: <https://saberes.academia.edu/AndreaSantanaSilvaESouza>.



em busca de alcançar metas individuais e coletivas, e valorizando as interações afetuosas das quais e para as quais (con)fluem motivação e interesse (SILVA E SOUZA, 2011, 2013, 2014). Ao professor, cabe engajar-se num processo consciente e consistente de garantir oportunidades de aprendizagem, que extrapolem questões exclusivamente estruturais (finalidades extralinguísticas), selecionando, criativa e propositadamente, material didático/paradidático (conteúdo relevante) bem como metodologias de ensino (adequação da forma), que possibilitem a formação holística de seus alunos – e, se/quando possível, da sociedade (SILVA E SOUZA, 2018b; SILVA E SOUZA *et al.*, 2019).

Isso posto, minhas próprias experiências docentes e vivência como coordenadora de curso bem como essas pesquisas que tenho desenvolvido atestam ser imprescindível levar em conta a não neutralidade das práticas pedagógicas implementadas nos contextos educacionais. Definitivamente, elas impactam as experiências do processo de ensino/aprendizagem em diversas dimensões: cognitiva, pedagógica, afetiva, social, pessoal, circunstancial, conceitual e projetiva³⁹. “Apoiam ou desafiam o *status quo*. Mantém ou desequilibram a injustiça social. Nutrem ou ameaçam a esperança na educação” (SILVA E SOUZA *et al.*, 2019, p. 314).

A EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS

Em Silva e Souza (2018, p. 147), práticas pedagógicas transformadoras são definidas como ações educativas “fundamentadas numa educação intencionalmente crítica, que ao fomentar uma postura questionadora e articulada de criar sentido do mundo promove

³⁹ Ver o marco atualizado da Pesquisa Experiencial em Miccoli, Bambirra e Vianini (2020).

oportunidades de aprendizagem para além da língua em si⁴⁰ – como estabelecido nos documentos oficiais brasileiros (BRASIL, 2017, 2019). É uma referência 1) ao conteúdo, 2) à forma e 3) às finalidades de ensinar, cujo trabalho, dentro e fora de sala de aula, estimula um tipo de responsabilização para uma atuação cidadã virtuosa. Na minha atuação profissional, tenho procurado priorizar essas três perspectivas didáticas. Isso é o que vou detalhar a seguir.

Como professora de graduação e pós-graduação, tenho buscado selecionar material didático/paradidático, que desperte o interesse dos alunos para assuntos atuais e significativos. Procuo fazer isso ao abordar qualquer questão linguística (nas disciplinas com foco em gramática, pronúncia etc. e naquelas dedicadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita acadêmica etc.) de modo contextualizado numa temática oportuna a certa finalidade (trans)formadora. Neste semestre, para o “Estágio Supervisionado em Língua Inglesa”⁴¹ da licenciatura, por exemplo, adotei como suporte pedagógico das microaulas que os estagiários deveriam planejar/ministrar o material que a UNESCO⁴² disponibiliza on-line⁴³. É uma publicação traduzida em diversas línguas (inglês, português, espanhol, francês, árabe, russo e chinês), que visa a orientar uma educação com objetivos de desenvolvimento sustentável. Propondo uma agenda universal para a transformação do mundo, as temáticas recomendadas ali incluem: erradicação da pobreza; saúde e bem-estar; redução das desigualdades; consumo e produção responsáveis; paz, justiça e instituições fortes entre outros (UNESCO, 2017). Dia desses, um dos meus estagiários trabalhava o *second*

⁴⁰ Há vários exemplos de práticas pedagógicas transformadoras documentadas no capítulo de Discussão dos Resultados da minha tese de doutorado (SILVA E SOUZA, 2018b, p. 69-140).

⁴¹ Em Silva e Souza (2018a), registrei um projeto de estágio curricular desenhado a partir de uma proposta crítica.

⁴² *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Em português, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁴³ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>



conditional, tratando da distribuição local, nacional e global da pobreza/riqueza extremas e discutindo causas e impactos da pobreza. “If you were very rich, what would you do to help eradicate poverty?”⁴⁴ No fim da aula, após assistirmos a um breve vídeo documentário disponibilizado no *YouTube*⁴⁵, intitulado “What’s the difference?”⁴⁶, foi proposta uma reflexão sobre a relação entre beleza e padrão social. A turma foi levada a pensar sobre a realidade de pobreza absoluta em que vive a população em situação de rua. “We’re all the same. Don’t let the difference define us!”⁴⁷, ele lembrava. A conversa girava em torno das possibilidades que todos temos de contribuir para um mundo menos injusto. Aliás, para esse tema, a referida cartilha (UNESCO, 2017, p. 12) sugere uma série de atividades sobre “distribuição desigual de recursos e de energia, colonização, conflitos, tragédias causadas por desastres naturais e outros impactos induzidos por mudanças climáticas, degradação ambiental, além da falta de sistemas e medidas de proteção social”. Vale conferir.



⁴⁴ “Se você fosse muito rico, o que faria para ajudar a erradicar a pobreza?”

⁴⁵ O vídeo está disponível no *YouTube* em https://www.youtube.com/watch?v=yJlQwwXJ_tw.

⁴⁶ “Qual é a diferença?”

⁴⁷ “Somos todos iguais. Não deixe a diferença nos definir.”

Figura 1 – Exemplo de pôster de aluno (apresentado em evento acadêmico).

EDUCAÇÃO CRÍTICA:
uma abordagem de ensino de LE
para a promoção de cidadania

Educação Crítica na Era da Informação

Introdução

Frente as constantes transformações sociais ocasionadas pelos múltiplos processos de globalização, nos deparamos com a necessidade de repensar a formação dos indivíduos inseridos nesse panorama.

Uma vez situados na pós-modernidade, é indispensável que se estimule a autonomia e a criticidade desses sujeitos, proporcionando ferramentas para que possam exercer sua cidadania conscientes de si e do meio onde atuam.

Diante dessas questões, cabe ao professor repensar a finalidade de seu trabalho na era da informação.

Educação Crítica nos Documentos Oficiais

No que tange as práticas pedagógicas que integram o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, os documentos oficiais responsáveis por orientar as atividades escolares (PCN, 1996; OC/EM, 2008) são categoricos ao explicitar a necessidade de formar sujeitos capazes de desenvolver consciência crítica.

Ambs documentos analisados também trazem direcionamentos alicerçados em modelos sócio-interacionistas de leitura e produção de textos, que auxiliam o aluno de língua estrangeira no desenvolvimento reflexivo de suas habilidades linguísticas em seu contexto social.

A partir das breves análises dos documentos oficiais aqui contidas, uma posição viável a ser tomada pelo professor de língua estrangeira disposto a adesão de uma proposta de ensino fundamentada nos preceitos da educação crítica é a leitura dialogada de ambos documentos. A seleção das orientações que melhor se adaptam ao seu contexto, seriam, assim, as responsáveis por direcionar sua prática docente.

Perspectivas Teóricas da Educação Crítica

Com a necessidade de se construir um modelo de educação crítica, surgiram perspectivas teóricas acerca do ensino de língua estrangeira, as quais serão brevemente descritas a seguir:

- **Novos Letramentos:** enfatizam a conscientização sobre letramentos que se utilizam de uma base epistemológica completamente diferente dos letramentos anteriores: a tecnologia.
- **Multiletramentos:** visam uma abordagem pedagógica mais inclusiva, levando em conta a pluralidade do mundo atual, oriunda do desenvolvimento tecnológico.
- **Letramento Crítico:** trata-se de um letramento em que práticas pedagógicas são abordadas de forma a considerar os diversos contextos (ideológicos, políticos e sociais) dos indivíduos.

A partir das perspectivas teóricas descritas, conclui-se que os letramentos, em sua totalidade, objetivam a construção de uma educação crítica, visando proporcionar aos indivíduos a possibilidade de exercer criticidade não só em suas jornadas de aprendizagem, mas também no decorrer de suas vidas.

Atividade

Dentre as possíveis aplicações da criticidade à prática pedagógica, Ferraz (2014) aponta o uso dos letramentos visuais como uma excelente opção. De acordo com experiências em sala de aula narradas pelo próprio autor, o uso de imagens traz, para além de seu conteúdo linguístico, possibilidades de interpretação a serem discutidas pelos alunos.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, Ingressos, códigos e suas tecnologias. 2006.

DUBOC, A. P. & FERRAZ, D. M. **Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão**. Revista X, 2011, vol. 1, n. 1, p. 33-47, 2011.

FERRAZ, D. M. **Visual Literacy: The Interpretation of Images in English classes**. In Revista Eventos Pedagógicos, v.5, n.1 (10. ed.), número especial, 2014.

SABERES

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Outra questão importante diz respeito às ferramentas avaliadas. Entra semestre, sai semestre, e sou cada vez mais convencida de que uma avaliação formativa (DUBOC, 2007; LUCKESI, 2005) – não previsível, interativa, dinâmica e congruente com os interesses e as

necessidades discentes – precisa abrir espaço para instrumentos menos convencionais. Os testes tradicionais, tão amplamente utilizados nas escolas Brasil afora, pouco (ou nada) têm a ver com um ensino emancipador. Até o senso comum informa que, geralmente, não têm serventia e geram sobrecarga emocional negativa. Condição *sine qua non* para uma ação educativa transformadora é amplificar o poder reflexivo e argumentativo dos alunos. Para tal, sugere-se acompanhar o processo de ensino/aprendizagem por meio de estudos de caso, resenhas críticas e ensaios (quem sabe possam ser posteriormente publicados em periódicos da área?), construção de *blogs*, revistas, portfólios, pôsteres (Figura 1) e projetos com vídeos ou HQ (que envolvam a comunidade e/ou criem material informativo).

Faz toda a diferença escolher ferramentas diversificadas, preferencialmente, se viável, envolvendo recursos tecnológicos. No estágio curricular, sempre opto pelos portfólios⁴⁸ como avaliação final. Nele, os professores em pré-serviço têm a oportunidade de refletir sobre/registrar em pormenores as experiências vivenciadas ao longo do semestre letivo, criando para si um repertório de percepções teórico-práticas. Constam de resenhas críticas dos textos que fundamentaram a disciplina, relatórios das microaulas que ministraram e as de seus colegas estagiários, relatórios das aulas que observaram/assessoraram em escola local de educação básica, entrevistas que realizaram com professores regentes, diretores de escola e/ou pedagogos, registro de assinaturas da(s) escola(s) observada(s), material didático/paradidático utilizado nas (micro)aulas e ficha autoavaliativa (Figura 2). De resto, as narrativas dos portfólios servem como fonte de insumo, não somente para a última discussão do estágio (quando os alunos compartilham suas experiências), bem como para pesquisas na área de ensino/aprendizagem de inglês (minhas, de meus orientandos e de quem interessado possa estar).

⁴⁸ O portfólio é um conjunto de documentos e relatórios, que reúne informações, observações e reflexões críticas acerca das questões educacionais experimentadas nas atividades da disciplina (SILVA E SOUZA, 2018b, p. 55).

Figura 2 – Ficha autoavaliativa utilizada no portfólio de estágio.



FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

AUTOAVALIAÇÃO de ESTAGIÁRIOS em LÍNGUA INGLESA

Esta autoavaliação tem por objetivo envolver você no processo de avaliação. Nesta atividade, você deverá refletir sobre sua aprendizagem. O processo, conhecido como Autoavaliação do Aluno (AA) possibilita a você, estudante e a mim, professora, conhecermos o progresso obtido em sala de aula. Por isso, deve ser realizado consciente e responsabilmente.

Coloque numerais de 1 a 5 nos espaços indicados, conforme estipulado a seguir:
5 = sempre; 4 = muitas vezes; 3 = poucas vezes; 2 = apenas uma vez; 1 = nunca

- Sobre as qualidades de aluno:

- () Fui assíduo?
- () Fui pontual?
- () Fui participativo?
- () Fui dedicado às atividades da disciplina?
- () Cumpri com o que era esperado pelo(a) professor(a)?
- () Cumpri com o que era esperado por mim?
- () Participei ativamente no planejamento e na ministração das microaulas?
- () Participei ativamente no planejamento e na ministração da regência?
- () Senti dificuldade em realizá-las?
- () Colaborei com os colegas quando solicitado?
- () Colaborei com os colegas espontaneamente?
- () Estudei a bibliografia de referência indicada pelo(a) professor(a)?
- () Pesquisei além da bibliografia de referência indicada pelo(a) professor(a)?

- Sobre as qualidades de professor:

- () Fui assíduo?
- () Fui pontual?
- () Colaborei com o colégio em que estagiei?
- () Fui imparcial em minhas observações?
- () Utilizei abordagem adequada ao conteúdo ministrado em atividades de assessoramento?
- () Utilizei material didático (extra livro didático) adequado ao conteúdo que ministrei?
- () Tive domínio de classe?
- () Tive dificuldades ao ministrar as aulas?
- () Estudei o conteúdo a ser ministrado nas aulas?
- () Abordei o ensino de inglês como prática social, incentivando cidadania e justiça social?

- Qual entendimento ampliou-se com a participação nesta disciplina? Qual foi a coisa mais importante que você aprendeu?

- Qual foi o aspecto mais satisfatório das experiências que vivenciei ao longo do semestre? O mais frustrante?

- Será que você mudou? Suas crenças? Seus valores? O que mais tem a dizer?

Assinatura discente

Fonte: elaborado pela autora.

Também, na coordenação do Curso de Letras da IES em que atuo, na medida do possível, procuro implementar uma gestão responsável permeada pela esperança. Essa postura é refletida nas temáticas escolhidas para os encontros de Formação Docente⁴⁹, as Aulas Inaugurais⁵⁰, os Eventos Acadêmicos⁵¹, e assim, sucessivamente. A título de ilustração, o Calendário Acadêmico estreou em 2020 o Calendário das Gentilezas (Figura 3). A última página do documento trazia sugestões para o graduando organizar em sua agenda algumas atitudes especiais, do tipo: Faça algo inesperado/simpático por alguém da família/um amigo/vizinho/colega de trabalho/você... Deixe sua casa/rua/escola mais bonita/alegre... Diga algo positivo para algumas/muitas/todas as pessoas que encontrar hoje/esta semana... Dedique um pouco de seu tempo para alguém desconhecido/mais velho/que você não vê há tempos... Além disso, estimulava o compartilhamento de fotos/vídeos com uma *hashtag* específica na tentativa de contagiar outros com as ações generosas postadas nas mídias sociais.



⁴⁹ Palestras e cursos de formação oferecidos ao corpo docente no início de cada ano letivo.

⁵⁰ Palestras e cursos de formação oferecidos ao corpo discente no início de cada ano letivo.

⁵¹ Palestras e cursos oferecidos à comunidade acadêmica local semestralmente.

Figura 3 – Calendário de Gentilezas 2020.



CALENDÁRIO DAS GENTILEZAS

Que tal um pouquinho mais de gentileza nesta vida?

A sugestão é que você organize algumas ações especiais na sua agenda.

Seja criativo! Afetuoso! Generoso! Veja alguns exemplos do que você pode fazer:

- Faça algo inesperado/simpático por alguém da família/um amigo/vizinho/colega de trabalho/você...
- Deixe sua casa/rua/escola mais bonita/alegre...
- Diga algo positivo para algumas/unidades/todas as pessoas que encontrar hoje/esta semana...
- Dedique um pouco de seu tempo para alguém mais velho/que você não vê há tempos/desconhecido...

Ajude a espalhar a ideia deste Calendário de Gentilezas!

Se quiser, compartilhe fotos e vídeos com a hashtag #faculdadesaberes ...

PLANEJAMENTO

JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL
MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO
SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO

Fonte: elaborado pela autora.



CONSIDERAÇÕES FINAIS: E AGORA?

As provocações que faço neste texto são para potencialização do processo educativo e contemplam o tempo e espaço das instituições de ensino como terreno fértil para experiências empoderadoras. Segundo Halpin (2003, p. 27), “pelo fato de a educação ser um projeto orientado para o futuro, um ensino bem-sucedido requer esperança nas mentes dos educadores”. Isso é, transformar deve ser escopo da formação. Logo, educadores têm uma “missão transformadora” (KELLER; ALSDORF, 2014). Por meio de suas práticas pedagógicas, o professor transformador pode encorajar os alunos para que assumam uma postura crítico-reflexiva, desenvolvendo ao máximo suas potencialidades (SILVA E SOUZA, 2018b). Pode criar um ambiente propício para a interação com a língua-alvo, ensinando para além do conteúdo, legitimando os relacionamentos interclasse e auxiliando na identificação de metas próprias e interesses coletivos (SILVA E SOUZA, 2011).

Há anos tenho enxergado o processo de ensino/aprendizagem (inclusive, na formação docente) pelas lentes da esperança, (re)significando a prática pedagógica. Por tratar-se de um recurso inesgotável e transferível (LOPEZ, 2016; SNYDER; LOPEZ, 2009), é importante que estejamos cientes do impacto positivo que pode ter uma educação orientada pela esperança. Pode corroborar tanto para a realização profissional do educador como para resultados acadêmicos positivos dos educandos (LARSEN, 2016; SILVA E SOUZA, 2011; SILVA E SOUZA *et al.*, 2019; SNYDER; LOPEZ, 2009). Não somente isso. Segundo Freire (2004, p. 130), “tornar o mundo menos feio é um dever de cada um de nós”; daí que a consciência do dever que temos precisa manifestar-se em ações propositadas e estratégicas. Sob essa ótica, o professor que (em vez de se desculpar) se torna consciente da necessidade de mudança, da relevância de sua profissão e do papel do professor transformador, deve desenvolver um senso de au-



torresponsabilidade, que leva às práticas pedagógicas transformadoras (SILVA E SOUZA, 2018b; SILVA E SOUZA *et al.*, 2019; SNYDER; LOPEZ, 2009). Esse é um porquê preponderante para uma formação esperançosa, pautada pela educação crítica: “mobilizar ações que promovam transformação por meio do ensino de línguas”.

Uma reforma no paradigma de ensino de línguas, imposta pela globalização e tecnologização da vida pós-moderna, reforça a urgência de práticas pedagógicas que sejam conscientes, responsáveis e engajadas. Faz-se necessário ocupar-se com assuntos essencialmente (trans)formadores. Sendo assim, faço coro com as palavras de Celani (2008, p. 41), que declara:

Utopia? Sonho? Talvez. Mas, se utopia significar um compromisso histórico crítico, que ao mesmo tempo vê a esperança como essencial para o diálogo verdadeiro que leva à transformação, tenho uma posição utópica, de possibilidades ainda não realizadas.

Recomendo que as práticas pedagógicas sejam transformadoras (o mais possível). Elas são a própria “materialização da esperança” (SILVA E SOUZA, 2018b, p. 151). Como mencionei na introdução do capítulo, a esperança contagia (FREIRE, 1992; LOPEZ, 2016; SNYDER; LOPEZ, 2009).

Para concluir, quero retomar aspectos discutidos aqui, relacionados ao conteúdo, à forma e às finalidades de ensinar, que realçam uma ação educativa transformadora. Mencionei a proposta que elaborei para a disciplina de estágio supervisionado a partir dos objetivos de desenvolvimento sustentável mundial contidos na cartilha da UNESCO e como essa experiência possibilitou a discussão de temas transformadores. Expliquei que ferramentas avaliativas formativas, tais como resenhas críticas e ensaios, construção de *blogs*, revistas e projetos com vídeos ou HQ etc., corroboram criticidade e autonomia para o processo de aprendizagem. Ou seja, por meio da seleção do material



didático/paradidático, das estratégias/ferramentas avaliativas que seleciona, e assumindo sua parcela de responsabilidade (fruto de conscientização) na mudança, o professor pode mobilizar esperança.

Agora, proponho um experimento pessoal. Liste algumas características de um professor esperançoso. Sua lista. Em seguida, veja em que aspectos você se assemelha ao que foi previamente elencado. Enfim, enumere ações que poderiam ser implementadas por você no seu contexto educacional e/ou pela instituição de ensino em que trabalha em prol de promover transformação e mobilizar esperança. Planeje estratégias de como colocar suas ideias em prática... Pronto. Mãos à obra!

REFERÊNCIAS

AGARWAL-RANGNATH, R. *Social studies, literacy, and social justice in the common core classroom: a guide for teachers*. New York: Teachers College Press, 2013. 151 p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 2005. 184 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 20 dez. 2019. 20 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

BRUININKS, P; MALLE, B. F. Distinguishing hope from optimism and related affective states. *Motivation and emotion*, 4, Dec., 2005. v. 29, p. 327–355.



CELANI, M. A. A. O professor de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. 426p. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Ubiquitous learning*. Chicago: University of Illinois Press, 2010. 264 p.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. *Fragments*, Florianópolis, n. 33, p. 236-277, jul./dez. 2007.

FISHMAN, S. M.; MCCARTHY, L. *John Dewey and the philosophy and practice of hope*. Chicago: University of Illinois Press, 2007. 218 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004. 329 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. 143 p.

HALPIN, D. *Hope and education: the role of the utopian imagination*. New York: Routledge Falmer, 2003. 145 p.

KELLER, T.; ALSDORF, K. L. *Every good endeavor: connecting your work to God's work*. New York: Penguin Books, 2014. 336 p.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. London: Yale University Press, 2003.

LARSEN, D. Expanding our horizon of hope. In: BORMANS, L. (Ed.). *The world book of hope*. Tiel: Lanno Publishers, 2016. p. 359-361.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 203-218.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press, 2013. 272 p.

LOPEZ, S. J. Making hope happen. In: BORMANS, L. (Ed.). *The world book of hope*. Tiel: Lanno Publishers, 2016. p. 36-37.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: visão geral*. Sorocaba, SP, 8 de out. 2005. Entrevista concedida a Paulo Camargo.



MICCOLI, L; BAMBIRRA, M. R.; VIANINI, C. Experiential research: a Brazilian approach to understanding teaching and learning processes. *Ilha do Desterro*, v. 73, n. 1, p. 19-42, Florianópolis, jan./abr. 2020.

MONTE MÓR, W. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. C. M. (Org.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 37-50.

MONTE MÓR, W. Crítica, letramentos críticos e expansão interpretativa na educação linguística. In: GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO CRÍTICA (GEEC), 2, 2016, Vitória. *Minicurso...* Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

PILLER, I. *Linguistic diversity and social justice: an introduction to Applied Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2016. 283p.

SILVA E SOUZA, A. S. *Esperança, transformação social e ensino de língua estrangeira*. Anais do II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL). Rio de Janeiro: LETRA CAPITAL, p. 24-33, 2008.

SILVA E SOUZA, A. S. *Compreendendo o papel da esperança nas experiências de ensino/aprendizagem de língua inglesa*. Anais do II Congresso Internacional da ABRAPUI, São José do Rio Preto, 2009a.

SILVA E SOUZA, A. S. *Hope in the EFL classroom: empowering teachers and students*. Comunicação no X ABECAN. Anais do X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Estudos Canadenses. Goiânia, p. 75-86, 2009b.

SILVA E SOUZA, A. S. *Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa*. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA E SOUZA, A. S. *Reflexão crítica e justiça social: esperança para as experiências de formação docente*. In: I Congresso Internacional de Letras, Artes e Cultura, 2013, São João del-Rei. Linguagem, Memória e Arte – Interfaces, p. 712-718, 2013.

SILVA E SOUZA, A. S. Agenciamento e autonomia: mobilizando esperança nas experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: MICCOLI, L. S. *Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução*. Campinas: Pontes, 2014. p. 141-163.



SILVA E SOUZA, A. S. Projeto Formar e Transformar: uma proposta de estágio supervisionado curricular fundamentada na educação crítica. In: GUEDES, A. S.; SILVA, M. M. S.; COSTA LEITE, P. M. C. C. (Org.). *A linguística aplicada e seus desdobramentos: um panorama das pesquisas em língua estrangeira no Poslin*. 1 ed., Curitiba: CRV, 2018a. p. 17-32.

SILVA E SOUZA, A. S. *Projeto Formar e Transformar: experiências de engajamento de professores de inglês em pré-serviço*. 2018. 251 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018b.

SILVA E SOUZA, A. S.; ARRUDA, C. F. B.; SALDANHA, G. C. B. Pesquisas de base experiencial: evidências empíricas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; TESCH, L.; CARVALHO, H. (Org.). *A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 311-327.

SILVA E SOUZA, A. S.; COSTA LEITE, P. M. C. C. A tale of two researchers: promovendo educação crítica na formação inicial de professores de inglês em estágio supervisionado. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Org.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 247-278.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed, 2009. 516 p.

SOUZA, L. M. T. M. de. O professor de inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J. R.; HALU, R. (Org.). *Formação “desformatada”*: prática com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Fontes, 2011. p. 279-303.

UNESCO. *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. São Paulo: Representação da UNESCO no Brasil, 2017. 62 p. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pt/0000252197>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

ZEICHNER, K.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. *Revista e-curriculum*, v. 12, n. 3, p. 2211-2224, 2014.





PARTE

V

PRÁTICAS
DE SUCESSO
EM CURSOS
DE IDIOMAS
E DE EXTENSÃO

10

Aline Cristina Monteiro Neves Almeida

**HISTÓRIAS
PESSOAIS
E *INSTAGRAM*.
RELATO DE ATIVIDADE
PERSONALIZADA EM UM CURSO
LIVRE DE IDIOMAS**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Meu nome é Aline, tenho 26 anos e sou apaixonada por educação. Moro na histórica cidade de São João del-Rei, em Minas Gerais. Filha de professores, o inglês entrou na minha vida muito cedo, pois meu pai ensinava a língua. Aos 12 anos, comecei a estudar em um curso livre de idiomas e é onde estou até hoje. Convidada para ser monitora aos 16 anos, emendei as monitorias com a sala de aula e comecei a lecionar aos 17.

Seis meses depois, passei no vestibular para o curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, onde confirmei minha paixão pelo ensino e pela língua inglesa. Também descobri um carinho especial pelas novas tecnologias e mídias no ensino. Continuei lecionando durante todo o curso e, ao concluí-lo, tornei-me coordenadora pedagógica da escola onde trabalho.

Após concluir a graduação, decidi me especializar em mídias na educação. Essa pós-graduação também foi feita pela Universidade Federal de São João del-Rei por meio da Universidade Aberta do Brasil. Após concluí-la, iniciei minha segunda especialização, esta em educação infantil, pelo Centro Universitário IBMR.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao fim da especialização em mídias na educação, encontrei-me no típico dilema de que projeto escolher para desenvolver meu TCC. Baseada em minhas áreas de interesse, só havia uma opção para meu trabalho de conclusão de curso – juntar três de minhas paixões em um único projeto: o ensino de inglês, as novas mídias e a tecnologia.



Não há dúvidas de que, ao pensarmos em trazer novas tecnologias para o ensino de língua inglesa, encontramos barreiras desde a falta de preparação do sistema escolar para novas abordagens, passando por defasagens na formação continuada de professores, até nossas próprias inseguranças e dificuldades em lidarmos com a tecnologia.

No entanto, as vantagens que obtemos ao utilizá-las são inegáveis. Elas se conectam naturalmente com as realidades de nossos alunos, facilitam processos, tornam a aprendizagem mais atraente para uma geração que já cresceu conectada – ao contrário da minha – além de auxiliarem no letramento digital⁵² de nossos alunos. Por isso, sempre que possível, é importante trazê-las para o dia a dia da sala de aula. Como afirma Laura Miccoli (2013, p. 151):

Não se pode conceber que aulas de língua não incorporem a evolução imposta pelas mídias que emergem do uso do computador. As aulas de línguas devem refletir inovações viabilizadas pelas tecnologias, por meio de atitudes inovadoras de docentes que decidam adotá-las como parte integral do processo. Fazer com que interações em sala de aula sejam complementadas pelo uso de *e-mails*, *blogs* e *wikis* em interações mediadas por computador é um desafio para ampliar o ensino, com oportunidades para interagir por meio da língua, criar sentido do que se aprende, sendo usuário da língua estrangeira. Assim, a tecnologia enriquece aprendizagens, tornando-as mais significativas, motivadoras e bem-sucedidas.

Mas como trazer as novas tecnologias para o curso livre de idiomas? Normalmente, os cursinhos já têm seu próprio material ou utilizam o material de alguma grande editora. Além disso, costumam possuir um cronograma fechado por serem organizados em torno de horas pagas de curso. Dessa forma, é ligeiramente complicado encontrar uma brecha na qual encaixar práticas diferenciadas para

⁵² “Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras” (COSCARRELLI; RIBEIRO, s/d, *on-line*).



conduzir as aulas. No entanto, se acreditarmos que a personalização do ensino pode trazer mais engajamento e otimizar a aprendizagem, essas práticas se tornam necessárias.

A escola onde trabalho faz parte de uma franquia que se estende por todo o País. Há aulas voltadas para diversas faixas etárias nos mais diferentes níveis. O material utilizado nas aulas é desenvolvido por editora própria. Entretanto, por mais que haja enorme esforço para que o livro seja tão personalizado quanto possível, é impraticável produzir um material que se aproxime da realidade de todos os alunos, em todas as escolas, nas cinco regiões do Brasil, um país de proporções continentais.

Foi a partir dessas reflexões que o projeto a ser apresentado tomou forma. No segundo semestre de 2019, estava com uma turma de formandos, alunos no último nível do curso livre regular, e uma ideia persistente de realizar algo diferenciado para marcar a reta final da trajetória de aprendizagem deles. Ao mesmo tempo, precisava desenvolver meu trabalho de conclusão da especialização em mídias na educação.

Assim, decidi unir o útil ao agradável e realizar meu projeto com essa turma. O foco principal era proporcionar uma experiência tão pessoal quanto possível para meus alunos, em que eles pudessem sentir que conseguiam se comunicar em inglês de forma confortável e eficaz. Ao pensar na melhor maneira de personalizar uma atividade, cheguei à conclusão de que as histórias de cada aluno seriam o melhor ponto de partida para uma abordagem única e atraente. Afinal, como afirmam Aragão e Dias (2016, p. 113), “o ensino de línguas precisa envolver os estudantes que, interessantes e confiantes, se arriscam mais no uso de inglês e no engajamento das atividades pedagógicas”.

Com isso em mente, parti em busca de um caminho para apresentar essas histórias. Foi com um empurrãozinho do destino que um dia, ao navegar pelo *Instagram*, encontrei uma página chamada @



*documinate*⁵³, em que uma jornalista entrevistava pessoas das mais diversas origens sobre suas vidas e, a partir dessas narrativas, criava um documentário, de cerca de um minuto de duração, no qual cada entrevistado compartilhava sua história. Ali, encontrei o caminho a seguir com meus alunos.

A EXPERIÊNCIA

Partindo do mesmo princípio de *@documinate*, decidi entrevistar meus alunos, para que eles pudessem compartilhar suas próprias jornadas e, dessa forma, praticar o inglês de forma mais natural e próxima de suas vidas. Além disso, conseguiria trabalhar tanto a oralidade dos alunos como sua capacidade narrativa. Ademais, o vídeo tem grande potencial intimista, pois o espectador vê quem está ali contando a história, quase como um bate-papo virtual.

Pensando mais um pouco, escolhi, também, utilizar o *Instagram* como plataforma para a exibição dos vídeos. Eu me perguntei: por que não engajar a comunidade escolar como um todo nessa jornada de aprendizagem? A ideia era simples: postaríamos os vídeos no *Instagram* oficial da escola e nos *stories*, e cada vídeo seria seguido de uma pergunta relacionada à história compartilhada, para que os seguidores da página pudessem compartilhar suas histórias também. Dessa forma, extrapolamos as paredes da sala de aula e nos conectamos amplamente com a comunidade, algo extremamente relevante, pois “a escola precisa dialogar mais com a sociedade e com as comunidades onde se insere” (GOMES, 2016, p. 88).

Hoje, o *Instagram* é uma das mídias sociais mais famosas. Com mais de um bilhão de usuários mensais, ele faz parte da realidade de muitos dos nossos alunos, que têm familiaridade com o aplicativo

⁵³ <https://www.instagram.com/documinate/>

e gostam de utilizá-lo. Há, ainda, seu caráter acentuadamente visual, por ser uma plataforma criada, inicialmente, para compartilhamento de imagens e vídeos. Sobre os *stories*, eles são parte do *Instagram*. Tudo o que postamos nessa ferramenta fica disponível por apenas 24 horas. Outra característica interessante é que, nos *stories*, conseguimos abrir enquetes e caixas de perguntas para interagir com os seguidores.

Delineado o esqueleto, era hora de organizar um cronograma básico de ações a serem realizadas. A sequência compreendeu as seguintes etapas: apresentação da proposta aos alunos; pesquisa de opinião inicial; roda de conversa em sala para que todos conhecessem as histórias uns dos outros; gravação individual dos minidocumentários; pesquisa de opinião pós-gravação; edição dos vídeos; e postagem dos minidocumentários no *Instagram*. Havia muito a ser feito e, ao mesmo tempo, precisava dar seguimento às aulas com o material didático. Para que tudo fosse feito com tranquilidade e qualidade, essas atividades foram distribuídas ao longo do módulo.

PRIMEIROS PASSOS: APRESENTAÇÃO, PESQUISA E RODAS DE CONVERSA

A turma com a qual desenvolvi esse trabalho era composta por oito alunos, com idades entre 16 e 29 anos, de ambos os sexos. Apesar de muito capazes, havia um clima geral de insegurança, além das incertezas de estarem, de fato, aprendendo e de saberem colocar tudo o que já tinham estudado em prática. Assim, a primeira etapa, logo no início do módulo, foi apresentar a proposta aos alunos e saber se eles gostariam de participar. A adesão foi instantânea. Todos ficaram bastante animados com o projeto. Quando chegamos à parte em que comuniquei que os vídeos poderiam ir para o *Instagram*, alguns deles ficaram envergonhados, mas, por fim, todos decidiram participar.



Em seguida, a turma respondeu a uma pesquisa de opinião a respeito do curso, do material didático utilizado e da história de cada um no aprendizado da língua inglesa. Nesse questionário, eles respondiam se gostavam ou não de estudar inglês e compartilhavam a experiência mais marcante (positiva ou negativa) pela qual haviam passado em seu processo de aprendizagem. Além disso, davam uma pontuação de 1 a 4 – sendo 1 a pontuação mínima e 4 a máxima – para as seguintes afirmações de acordo com o grau de concordância: Me interessei muito pelas aulas; Me interessei muito por aprender inglês; Sinto que o livro é próximo da realidade do meu dia a dia; Consigo me identificar com as situações retratadas no livro; As histórias apresentadas são distantes da minha realidade; O professor consegue aproximar a realidade dos livros da minha; Gostaria de uma abordagem mais personalizada.

Os resultados dessa pesquisa foram relevantes. Todos os oito alunos, inclusive os que haviam avaliado o material da escola como muito personalizado, escolheram momentos diferenciados, aulas que não se baseavam no material didático, mas que tinham algum tipo de conexão com seus gostos, vontades e vida pessoal, como as experiências mais marcantes com a língua inglesa. Uma aluna citou uma aula especial de *Harry Potter*; outra, um episódio de *Suits* assistido sem legendas em português; e um dos alunos lembrou uma aula de músicas e karaokê, em que cantou *Aerosmith*; entre outras histórias. Essas respostas serviram como incentivadoras do projeto, um sinal de que estávamos no caminho certo.

O passo seguinte foi desenvolver as rodas de conversa. Nessa aula, os alunos foram convidados a compartilhar e testar suas narrativas. Essa atividade tinha os seguintes objetivos: que os alunos testassem o impacto de suas histórias e escolhessem a mais interessante; que eles se sentissem confortáveis para gravar o depoimento; e que pudessem ouvir e partilhar a narrativa dos colegas de classe. Foi uma aula muito dinâmica e divertida. Primeiro,



em duas rodas menores, depois, circulando pela sala, os alunos testaram e provaram o impacto de seus relatos. Diversas histórias foram compartilhadas de forma leve e descontraída.

Lembro-me de uma aluna, Maria⁵⁴, muito tímida e reservada. Ela já havia sido minha aluna em outras ocasiões e sempre fora muito fechada, sucinta em suas respostas e reservada a respeito de sua vida. Apesar de, a princípio, ter aceitado participar do projeto, ao final das rodas de conversa, procurou-me e disse que não sabia mais se queria dar continuidade às atividades. Disse a ela que não havia problema, que poderia pensar mais e decidir até o dia da gravação, e garanti que não seria prejudicada caso decidisse ficar de fora.

A GRAVAÇÃO DOS DOCUMENTÁRIOS

Algumas aulas depois, passamos à gravação dos minidocumentários. Nesse dia, todos os alunos estavam ansiosos, empolgados, mas com aquele típico frio na boca do estômago antes de algo importante. Foi engraçado acompanhá-los nesse dia, solenes e preocupados, como se algo de muito importante estivesse para acontecer. Talvez eles, de fato, sentissem que algo muito importante estava por vir. As gravações ocorreram em uma sala fechada da escola, para evitar barulho externo, estando presentes apenas eu e o aluno da vez. Tudo foi filmado com meu celular. Os alunos se sentavam em uma cadeira, de frente para a câmera e compartilhavam suas histórias.

Alguns dos alunos gravaram a sequência deles de primeira, enquanto outros precisaram de duas ou três gravações para se sentirem satisfeitos com o que haviam produzido. Considero esse

⁵⁴ Todos os nomes foram substituídos por nomes fictícios para preservar a identidade dos envolvidos.



dia de gravações como uma das melhores experiências que tive como professora até então. Foi excepcionalmente significativo ver a produção de cada um deles. Muitos, inclusive, já tinham sido meus alunos em ocasiões anteriores, e vê-los contando sua história com vontade, confiança e qualidade foi recompensador.

Pedro escolheu compartilhar um momento vivido na escola quando participou do projeto de mestrado de uma professora e a auxiliou em sua formação. Joana contou sobre uma ida ao cinema com um amigo e as confusões que ocorreram no passeio. Jorge fez uma retrospectiva apaixonada do seu relacionamento com a ciência e o modo como ela havia transformado sua vida. Thiago e Camila compartilharam o quanto suas vidas tinham sido transformadas pela mudança de cidade e pelo ingresso em uma universidade.

Taís escolheu relatar o dilema que viveu ao descobrir, após formada em psicologia e empregada na área, que esse não era seu caminho. Largou o emprego e ingressou na universidade novamente para estudar engenharia mecânica. Izabela optou por compartilhar as dificuldades de lidar com a depressão da mãe, ao mesmo tempo em que entrava na universidade. E lembram da Maria? Ela, por fim, optou por participar do projeto. A aluna compartilhou a jornada de descoberta da sua homossexualidade e relatou sua dificuldade de autoaceitação, a paixão pela namorada e o relacionamento com a mãe após abrir-se com ela.

É perceptível que, em diferentes níveis, os alunos escolheram compartilhar, de fato, um pouco de si. Eles abraçaram a ideia do projeto e se entregaram às atividades. Se antes das gravações estavam ansiosos, ao término delas estavam sorridentes, serenos e com uma tranquilidade condizente com a sensação de dever cumprido.



PESQUISA DE OPINIÃO E EDIÇÃO

A etapa seguinte envolvia a segunda pesquisa de opinião. Nela, os alunos contavam como haviam se sentido durante as rodas de conversa, como havia sido a experiência de gravar o vídeo, quais eram suas expectativas para o produto final e criavam uma pergunta para o vídeo deles no *Instagram*. A aluna Camila relatou sua preocupação em escolher algo interessante para compartilhar com as pessoas. O aluno Jorge disse ter se sentido ansioso durante o processo.

Para as perguntas, Pedro decidiu questionar se os seguidores do *Instagram* já haviam tido a oportunidade de ajudar alguém de forma eficaz e como havia sido essa experiência. A aluna Maria decidiu perguntar se seu vídeo havia ajudado as pessoas de alguma forma, enquanto Taís quis perguntar se mais alguém teria coragem de tomar uma decisão semelhante na vida. Em termos gerais, as respostas foram bem positivas, e pude perceber, através de suas respostas, que os alunos tinham se divertido durante o processo.

O próximo passo na jornada era editar os vídeos que iriam para a rede social. Considerando que o perfil da escola no *Instagram* é uma conta comercial, em conversa com os diretores da escola, acordei que seriam postados apenas quatro vídeos, para que eles não interrompessem o fluxo regular de postagens da escola. Do total de oito alunos, Jorge, Izabela, Taís e Maria foram sorteados para terem seus vídeos compartilhados.

As edições consistiam em um processo simples: acrescentar uma música instrumental de fundo, o nome dos alunos e legendas em português, para ampliar o acesso aos depoimentos. Devo ser honesta e dizer que essa foi a etapa mais trabalhosa. Foram necessárias várias horas de edição para um resultado minimamente aceitável. No entanto, ao final do processo, tudo deu certo. Os vídeos foram editados por



mim. Uma sugestão para possíveis reproduções dessa sequência seria pedir que os próprios alunos conduzissem a edição de seu vídeo.

NO INSTAGRAM

Passamos a seguir para a publicação dos vídeos no *Instagram*. Eles foram postados com um intervalo médio de três dias. Na primeira imagem da sequência, eu me apresentava, introduzia o projeto e convidava as pessoas a compartilharem suas histórias. Esse compartilhamento poderia ser feito em português ou inglês, pois o foco estava na interação e conexão. Na sequência, seguia o vídeo do aluno em questão. No *story* seguinte ao vídeo, publicávamos uma caixinha de perguntas para que os seguidores pudessem responder.

Confesso que a etapa das postagens foi acompanhada com certa apreensão de que ninguém respondesse ou participasse. Contudo, essa fase foi uma grata surpresa. Houve participações de alunos, familiares e ex-alunos. Acredito que ter deixado em aberto para que as pessoas respondessem tanto em inglês como em português tenha contribuído para deixá-las mais à vontade, e para que se arriscassem no inglês.

DEPOIMENTOS: JORGE

O primeiro vídeo postado foi do aluno Jorge. Ele fala apaixonadamente sobre como a ciência, que entrou na sua vida através de revistas como a *Cosmos*, transformou sua realidade. Ele relata sua jornada, ao longo dos anos, descobrindo a física e a química, e encontrando um sentido novo no universo onde vivemos.



Para sua pergunta, Jorge decidiu questionar os seguidores a respeito de seus relacionamentos com a ciência e o desconhecido. Ele obteve 15 respostas em língua portuguesa e em língua inglesa. Entre as respostas, destacamos a seguinte:

I love discovering new things about our universe. I think we all should understand that science is a very important thing that can provide us the knowledge about how our planet was 'made' and things like that. As I love mysteries related to the universe, I love it when the scientists tell us what they have discovered and also that there are lots of parts of it we don't know at all, but later maybe the science can give us all the answers we were looking for!⁵⁵

DEPOIMENTOS: IZABELA

A história contada por Izabela é de quando sua mãe, após vários anos com depressão, precisou ser internada para tratamento, ao mesmo tempo em que a própria Izabela entrava na universidade. Ela compartilha com o espectador sua jornada de autodescoberta e de tomada das rédeas de sua própria vida. Ao fim do documentário, a aluna compartilha as boas notícias de que sua mãe está bem hoje em dia e tudo se ajustou no fim das contas.

Izabela escolheu perguntar sobre os momentos mais transformadores na vida do seguidor. Nesse caso, apesar de termos tido menos respostas – foram nove ao todo –, o conteúdo dos relatos foi mais pessoal, como podemos ver nos exemplos a seguir: *"I think it was when*

⁵⁵ "Eu amo descobrir coisas novas sobre o nosso universo. Acredito que todos nós deveríamos entender que a ciência é uma coisa muito importante, que pode nos proporcionar o conhecimento sobre como nosso planeta foi feito e coisas do tipo. Como eu amo mistérios relacionados ao universo, eu amo quando os cientistas nos contam o que descobriram e que também há muitas partes dele que nós não sabemos nada sobre, mas talvez, no futuro, a ciência possa nos dar todas as respostas que estávamos procurando" (tradução livre).



my son was born. It changed my life completely forever.”⁵⁶ “When I had depression and needed to get better to live again.”⁵⁷ “When I came out.”⁵⁸

DEPOIMENTOS: TAÍS

Em seu depoimento, Taís compartilha sua formatura no curso de Psicologia, seguida de um trabalho na área, em outra cidade, e a descoberta de que ela estava trilhando o caminho errado. A partir desse momento, a aluna relata que desistiu do emprego, voltou para São João del-Rei, decidiu estudar novamente e começar do zero.

Taís escolheu perguntar se outras pessoas teriam a mesma coragem que ela para reescrever suas histórias. No caso dessa pergunta, poderíamos ter sido mais específicos, pois, das dez respostas recebidas, algumas eram simplesmente um sim. Caso tivéssemos optado por uma pergunta mais direcionada, as participações seriam, provavelmente, mais significativas.

DEPOIMENTOS: MARIA

O vídeo da aluna Maria foi o último a ser postado. Atendendo aos pedidos da aluna, foi postado de maneira anônima, ao contrário dos outros. Nele, de costas para a câmera, ela narra seu percurso de autoaceitação, a coragem para se abrir com sua mãe e sua paixão pela namorada.

⁵⁶ “Eu acho que foi quando meu filho nasceu. Ele mudou minha vida para sempre.” (tradução livre)

⁵⁷ “Quando eu tive depressão e precisei melhorar para viver novamente.” (tradução livre)

⁵⁸ “Quando eu me assumi.” (tradução livre)



Ao fim do vídeo, Maria escolheu perguntar aos seguidores como eles se sentiam a respeito de si mesmos e se o seu depoimento os ajudava de alguma maneira. Essa pergunta obteve oito respostas. Dentre elas, destacamos: *“I remember when I told my mother about me (sic). It wasn't easy. I'm happy for the girl. She can be who she is.”*⁵⁹

Com o minidocumentário da Maria, encerramos as etapas do projeto. Ao final, enviei para a turma as respostas recebidas em cada vídeo. O objetivo era encerrar a jornada mostrando a cada aluno como sua história havia impactado outras.

REFLEXÕES

Esse projeto foi extremamente gratificante como um todo. Todavia, alguns detalhes merecem maior destaque. O desafio de utilizar o *Instagram* como ferramenta de aprendizagem é algo digno de menção. Ao contrário do que acontece muitas vezes, o processo de ensino padrão não foi simplesmente transferido para uma mídia social. A sequência de atividades foi pensada para tirar o maior proveito possível do que a rede social pôde nos oferecer.

Além disso, a participação da comunidade escolar, apesar de pequena, aconteceu de maneira efetiva. Diversas pessoas se sentiram à vontade e engajadas o suficiente para compartilharem suas histórias. Creio que isso se deva a uma característica inata do ser humano: o desejo de compartilhar suas vivências, de ouvir e ser ouvido.

Outro fato marcante foi a reflexão dos alunos a respeito do próprio aprendizado. Ao longo do percurso, eles conseguiram perceber que tinham mais fluência e capacidade comunicativa do que

⁵⁹ “Eu me lembro de quando contei sobre mim para minha mãe. Não foi fácil. Estou feliz por ela. Ela pode ser quem ela é.” (tradução livre)



pressupunham. No geral, eles ganharam, inclusive, mais confiança nas próprias produções. Algo que ilustra bem isso é a resposta do aluno Thiago à segunda pesquisa de opinião quando questionado a respeito de como se sentiu ao gravar sua história: “Eu me senti OK. Achei que iria esquecer algumas palavras, mas não. E isso foi ótimo”.

Em especial, acredito que o vídeo da Maria seja um sinal emblemático da potencialidade deste trabalho. Uma aluna mais tímida e reservada, que em atividades tradicionais costumava não se sentir à vontade o suficiente para participar de forma verdadeiramente ativa, escolheu não só participar, como se abrir de verdade.

Ao escolher tratar de um tema tão pessoal e significativo, ela se apropriou da língua inglesa para fazer sentido na própria vida. Ouso dizer que aqui o aprendizado da língua teve importância secundária, já que o importante, em primeira instância, foi a tomada de consciência da aluna e sua escolha de se posicionar no mundo como ela é.

Por fim, todos os minidocumentários apontam para o sucesso da escolha do compartilhamento de histórias reais na busca de um aprendizado conectado e efetivo. Mas nenhum fala tão alto quanto o de Maria. Nas palavras de Laura Miccoli (2013, p. 28), “em sala de aula as emoções compõem o processo de ensino e aprendizagem. Toda comunicação em sala de aula é colorida por emoções”. Em outras palavras, durante todo o processo, as emoções foram condutoras positivas da aprendizagem. Caso os alunos não se sentissem conectados à atividade, muito possivelmente a produção teria sido bastante limitada e os objetivos não seriam alcançados.



ADAPTAÇÕES PARA OUTROS CONTEXTOS

Além do que já foi apresentado, é relevante mencionar o potencial deste trabalho em contextos variados tanto em curso livre de idiomas como na escola regular e graduação. É possível adaptá-lo para diferentes cenários.

Os depoimentos podem ser apresentados em sala, quando não houver a possibilidade de gravação, como uma espécie de teatro ou, até mesmo, *show* de improviso. Os vídeos podem ser gravados com uma câmera em vez de um celular. Os alunos, também, podem fazer suas gravações no formato de *selfie* (forma em que gravam a si mesmos) ou em duplas, no caso de turmas muito grandes, ou caso o professor queira oferecer um espaço maior de atuação aos alunos. Ainda, é possível tornar a prática mais dinâmica gravando os minidocumentários diretamente no aplicativo do *Instagram*, entre outras possibilidades.

Outra sugestão seria a adaptação para níveis variados. Em turmas de nível mais básico, o professor poderia disponibilizar um modelo a ser seguido, ou temática fixa, para facilitar a produção. Outra alternativa seria permitir, primeiramente, a escrita do depoimento e, depois, a gravação. Dessa forma, o professor poderia fazer correções prévias e os alunos se sentiriam mais seguros no caso de níveis mais elementares.

Ainda refletindo sobre o processo, algumas etapas podem funcionar melhor em reproduções futuras. Por exemplo, é possível criar uma conta especificamente para a postagem dos vídeos. Dessa maneira, todos poderiam ser postados. Acredito que, quanto maior a variedade de vídeos, maiores as possibilidades de interação *on-line* com a comunidade escolar. Outro possível aprimoramento seria desenvolver mais formas de estimular a interação dos seguidores com as histórias publicadas na rede social.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, o que fica é a sensação de que o curso de idiomas pode nos oferecer mais oportunidades do que consideramos. Também, fica a certeza de que conectar o ensino à realidade de cada aluno pode trazer resultados significativos e gratificantes. Conhecer nossos alunos é uma necessidade primordial para identificar a melhor maneira de auxiliá-los na aprendizagem.

Deixo, aqui, meu relato na esperança de que ele possa inspirar outros trabalhos na área, na expectativa de que possamos entrar de vez no universo das novas mídias e tecnologias, e que saibamos utilizá-las de forma eficaz, aproveitando toda a sua potencialidade. Ambiciono, também, um cenário em que os alunos sejam vistos em sua individualidade e características singulares, no qual possam, de fato, enxergar seu lugar no processo e encontrar sentido no que produzem.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R.; DIAS, I. A. *Facebook e emoções de estudantes no uso de inglês*. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016, p. 111-121.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. *Letramento Digital. Glossário CEALE*. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

GOMES, L. F. *Redes sociais e escola: o que temos de aprender?* In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016, p. 81-92.

MICCOLI, L. *Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras*. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.



11

Tatiana da Silva Castro

**UTILIZANDO O GÊNERO
QUESTIONÁRIO *ON-LINE*
PARA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA INGLESA**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Escola de Aplicação é uma unidade acadêmica pertencente à Universidade Federal do Pará (EAUFGPA) fundada no ano de 1963. Essa Escola da Educação Básica do Governo Federal configura-se como um campo de estágio para os alunos da licenciatura da UFGPA, recebendo, ao longo de cada ano, estudantes das disciplinas de estágio supervisionado, que podem atuar nos três níveis de ensino ofertados pela Escola.

A língua estrangeira é ofertada desde as séries iniciais do Ensino Fundamental de forma que os alunos tenham a oportunidade de ter um primeiro contato com as quatro línguas oferecidas pela Escola ao longo de quatro anos. No segundo ano, os alunos têm aulas de espanhol, no terceiro ano francês, no quarto ano alemão e no quinto ano inglês.

Após esse contato inicial com quatro línguas estrangeiras ao longo dos anos, quando ingressa nas séries finais do Ensino Fundamental, o aluno opta por uma das quatro línguas e segue estudando-a até o segundo ano do Ensino Médio.

Nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, a carga horária de língua estrangeira corresponde a duas horas/aula semanais. No Ensino Médio, há uma ampliação do horário de aulas, sendo que no primeiro ano os alunos têm três horas/aula semanais e no segundo ano quatro horas/aula semanais. No terceiro ano, a carga horária é reduzida novamente para duas horas e as línguas estrangeiras ofertadas são apenas o espanhol e o inglês, havendo um foco no ensino instrumental dessas línguas.

A carga horária ampliada no primeiro e segundo anos do Ensino Médio permite que os professores possam trabalhar o ensino da língua estrangeira de forma muito mais abrangente sem reduzir



a aprendizagem à leitura de textos. No que diz respeito à língua inglesa, buscamos dar oportunidades para que os alunos possam alcançar uma melhor proficiência desenvolvendo plenamente as quatro habilidades comunicativas, além de fomentar a avaliação das aprendizagens, permitindo que os alunos possam construir junto com o professor os critérios avaliativos.

Neste relato, apresentarei uma sequência didática, que foi aplicada com meus alunos do segundo ano do Ensino Médio e que envolveu o trabalho com o gênero questionário *on-line*. A turma que participou das atividades que serão relatadas aqui era composta de 18 alunos entre as idades de 15 e 16 anos. Uma das características principais desse grupo de alunos era a falta de gerenciamento da aprendizagem. A grande maioria deles não fazia as atividades que eram designadas para casa além de não terem uma rotina de estudo da língua. Como resultado, apesar de uma carga horária maior, apenas uma pequena parte da turma conseguia avançar na aprendizagem da língua.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A *internet* é uma ferramenta que ocupa um espaço significativo na vida dos jovens, sendo utilizada por eles para as mais diversas atividades, desde a troca de mensagens por meio de aplicativos até pesquisas sobre os conteúdos estudados em sala de aula. Essa realidade não é diferente para os alunos do ensino médio da EAUFP. Embora grande parcela deles tenha um acesso mais reduzido à *internet* em virtude das condições financeiras para pagar um pacote de dados, a maioria deles consegue utilizar eventualmente o aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*, bem como ter acesso às ferramentas disponibilizadas pelo *Google*.



Foi justamente pensando nessa realidade que decidi utilizar esses recursos como aliados para ensinar o gênero textual questionário *on-line*.

O GÊNERO QUESTIONÁRIO *ON-LINE*

A experiência com o ensino de língua inglesa para o ensino médio da EAUFPA trouxe a percepção da falta de protagonismo dos alunos no que diz respeito às suas aprendizagens, havendo entre eles uma tendência a querer receber todas as informações em sala de aula sem questioná-las. Por conta dessa dificuldade observada, decidi trabalhar com os alunos do segundo ano do Ensino Médio uma sequência didática que envolvesse a produção do gênero textual questionário *on-line*, com a aplicação do material final produzido pelos alunos de forma a tornar a aprendizagem mais significativa.

Estudos sobre os gêneros textuais ganharam impulso no Brasil a partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que deram foco a uma nova perspectiva de ensino de língua materna. Essa perspectiva levou em consideração a visão dos estudantes enquanto sujeitos capazes de agir durante o processo de aprendizagem. Tal visão pode, também, ser transferida para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para tratar de gêneros textuais, é necessário retomar Bakhtin (1986), um dos principais autores dessa temática, cujos estudos ecoam até os dias atuais. Para o autor, os gêneros são “tipos de enunciados relativamente estáveis do ponto de vista temático, composicional e estilístico”⁶⁰(BAKHTIN, 1986, p.64). É por meio dos gêneros que os

⁶⁰ Esta tradução é de responsabilidade da autora deste capítulo. Do original: “Certain relatively stable thematic, compositional, and stylistic types of utterances”.

enunciados são individualizados, sendo sua padronização reconhecida por estar relacionada a uma esfera da atividade humana.

Marcuschi (2007) menciona que, essencialmente, os gêneros se definem por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais. No entanto, em alguns casos, o gênero poderá ser determinado pelo suporte ou ambiente em que os textos aparecem.

Além da padronização, outra característica importante dos gêneros textuais é a maleabilidade. Essa característica é ressaltada por Marcuschi (2007), que a relaciona com as inovações tecnológicas. Segundo o autor, os gêneros textuais

caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

De acordo com o autor, é a intensidade do uso das novas tecnologias e a interferência destas nas atividades comunicativas diárias que proporciona o surgimento de novos gêneros. Como exemplo, podemos citar o questionário *on-line*, gênero que foi trabalhado durante a sequência didática que aqui será relatada. Esse gênero, cada vez mais utilizado atualmente, está ancorado no gênero tradicional de questionário já existente.

Segundo o *Dicio* (2020), *Dicionário On-line de Português*, um questionário constitui-se em “uma série de questões ou perguntas”, sendo definido, também, como uma “sequência de interrogações feitas para servir de guia a uma investigação, a uma entrevista etc.”⁶¹

⁶¹ <https://www.dicio.com.br/>



O diferencial do questionário *on-line* está na possibilidade de coletar, de forma mais rápida e organizada, dados sobre um determinado assunto de interesse do pesquisador, bastando, para isso, o envio do *link* com as perguntas da pesquisa para o entrevistado. Além disso, esse tipo de questionário, também, permite a inserção de elementos interativos às perguntas como vídeos, imagens e *links*, tornando-se mais interessante para os jovens e ajudando-os a melhor compreender as perguntas e alternativas do material.

Para trabalhar esse gênero em sala de aula, optei pela organização das aulas, a partir de um modelo de sequência didática, que será apresentado na seção que se segue.

A ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

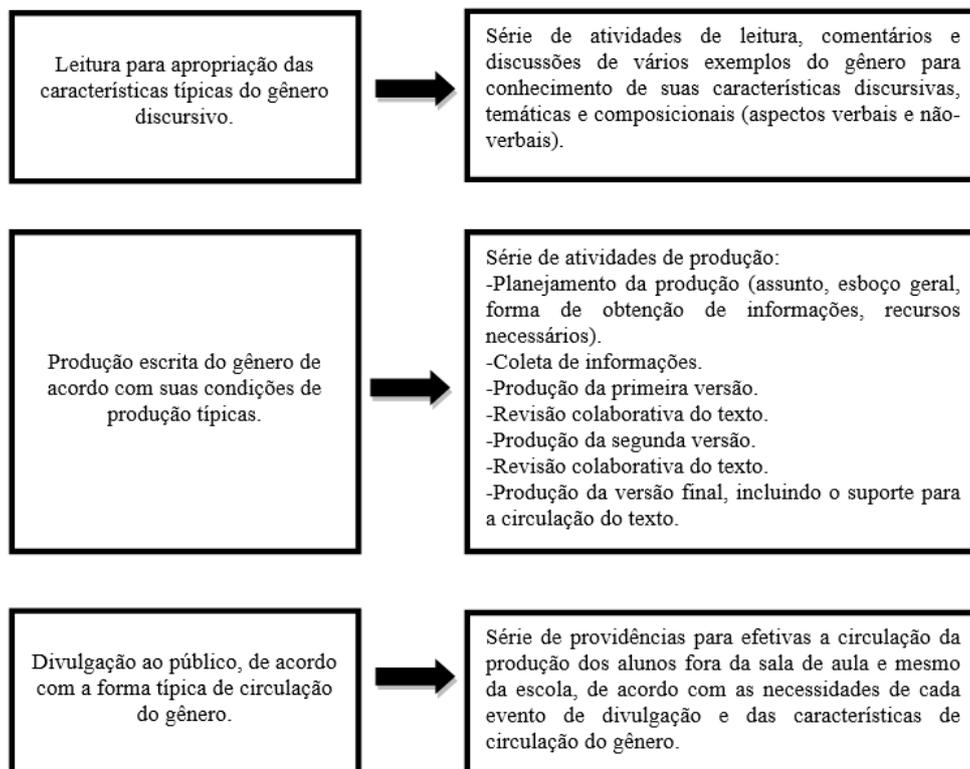
Inicialmente, a ideia de trabalhar com o gênero questionário *on-line* surgiu a partir do planejamento das aulas, após observar o material base, que seria utilizado durante o segundo bimestre do ano letivo de 2019. O tópico principal apresentado pelo material envolvia *style and fashion*. Ao final de uma das unidades, o gênero questionário era apresentado em forma de atividade de leitura com apenas um exemplo do que envolveria o gênero a ser trabalhado e de uma maneira pouco atrativa aos alunos.

Ao observar a sugestão de ensino desse gênero, surgiu a ideia de trabalhá-lo de modo mais atualizado, provendo os recursos necessários para que os alunos pudessem apropriar-se dele. A partir daí, propus que a turma pudesse conhecer um pouco mais sobre a comunidade da escola por meio da aplicação de questionários sobre temáticas de interesse deles.



Para a elaboração da sequência didática, levei em consideração o modelo proposto por Lopes-Rossi (2006), que é dividido em três módulos didáticos, os quais são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Módulos e sequências didáticas para a produção textual baseada em gêneros.



Fonte: (LOPES-ROSSI, 2006, p. 75).

Por meio da imagem, é possível observar que o primeiro módulo envolve a leitura de modelos do gênero a serem estudados de forma a permitir que o aluno se aproprie dos vários aspectos que envolvem a construção e organização dos textos que serão produzidos.

O segundo módulo representa a etapa de escrita, envolvendo a produção textual, com revisão e correção colaborativa, que pode contar com a participação do professor e dos colegas da turma. Essa etapa deve levar em consideração tanto os aspectos formais da escrita como a organização do texto de acordo com as características do gênero.

Por fim, no módulo final, é realizada a divulgação do material produzido ao público, conforme o veículo adequado de circulação, de modo a dar um propósito comunicativo para a produção. Essa etapa ajuda o aluno a perceber a aprendizagem do gênero como algo significativo para a sua vida.

Na seção seguinte, apresentarei as atividades que foram desenvolvidas levando em consideração a sequência aqui apresentada.

A EXPERIÊNCIA

Com base no modelo proposto por Lopes-Rossi (2006), organizei as seguintes atividades para que a produção do questionário *on-line* pudesse ser realizada pela turma:

- Apresentação e manuseio de exemplos de questionários *on-line* com a identificação das principais características do gênero;
- Elaboração de uma grade das principais características que devem fazer parte do texto a ser construído;
- Escolha dos temas dos questionários e escrita da primeira versão;
- Revisão colaborativa com toda a turma levando em consideração a grade construída com a participação dos alunos;



- Escrita da segunda versão dos questionários já utilizando o *Google Forms*, que serviu de suporte para a divulgação final do material;
- Nova revisão colaborativa;
- Escrita da versão final com os ajustes da última revisão;
- Aplicação dos questionários e divulgação dos resultados obtidos.

Conforme mencionado anteriormente, o material base utilizado pela turma do segundo ano tinha como tópico principal o tema *style and fashion*. Dentre os vários objetivos da unidade, esperava-se que, ao final dela, os alunos fossem capazes de falar e perguntar sobre tipos de roupa que gostavam de utilizar, além de roupas e acessórios que costumavam utilizar quando eram mais jovens.

Buscando relacionar os objetivos da unidade com a realidade dos alunos, apresentei, então, um questionário *on-line* autêntico encontrado na *internet*.⁶² Durante essa primeira etapa, foram feitas perguntas em inglês sobre aquele tipo de texto e o objetivo do material. Algumas das perguntas feitas foram: *What kind of text is that? Have you ever answered a questionnaire? What is the purpose of this kind of material? How is it organized?*

Após a identificação do gênero apresentado e do tipo de informação que o material buscava coletar, cada aluno respondeu ao questionário individualmente, eventualmente buscando ajuda para algumas palavras e expressões desconhecidas e consultando colegas de sala, a professora ou dicionários *on-line* ou impressos. Após esse primeiro momento, os alunos fizeram comentários em inglês para a turma toda sobre suas respostas. Ainda nessa primeira etapa, os alunos tiveram a oportunidade de falar sobre o

⁶² Disponível em: <<https://www.surveymonkey.com/survey-template/fashion-trends-and-consumer-behavior-survey>>



contato que tinham com questionários e sobre as temáticas que costumavam ser abordadas por esse tipo de material.

Na aula seguinte, organizados em grupos, os alunos receberam, via *WhatsApp*, quatro tipos diferentes de questionários autênticos encontrados na *internet* e que estão listados a seguir:

1. *How do you spend your free time?* Disponível em: <<https://www.surveymonkey.co.uk/r/SVD2QDJ>>.
2. *Social media questionnaire*. Disponível em: <<https://www.surveymonkey.co.uk/r/99CGC3B>>.
3. *Reading habits survey*. Disponível em: <<https://www.quia.com/sv/335651.html>>.
4. *Eating and dietary habits survey*. Disponível em: <<https://www.surveymonkey.com/survey-template/eating-and-dietary-habits-survey>>.

Com base nos questionários enviados e, também, com base nas experiências anteriores com o gênero, os alunos deveriam identificar as principais características de um questionário *on-line*, desde o ambiente em que o gênero em questão costuma circular até a forma com a qual as perguntas e opções são organizadas. A partir do trabalho em grupo dos alunos, foi possível chegar à seguinte grade das características principais de um questionário *on-line*, que podem ser observadas no Quadro 2.



Quadro 2 – Características principais de um questionário *on-line*.

1-	É disponibilizado pela internet.
2-	Tem como objetivo investigar algum problema.
3-	Contém uma breve explicação sobre o assunto investigado.
4-	Contém perguntas sobre um tema específico.
5-	Contém perguntas com opções de respostas (questões fechadas).
6-	Contém perguntas com respostas abertas (escrita de sentenças).
7-	Pode conter imagens, vídeos ou hiperlinks para facilitar a compreensão.
8-	Não devem ser muito longos.

Fonte: dados da autora.

Após ter identificado as principais características do questionário *on-line*, solicitei aos alunos que listassem temáticas, as quais gostariam de investigar na escola. Os alunos mencionaram os seguintes temas: *sports, sustainability, free time activities, dress code e healthy habits*.

A partir da escolha dos temas sugeridos pela turma, propus que os alunos, em grupos, investigassem sobre o perfil dos demais alunos da escola, por meio da criação e aplicação de um questionário *on-line*, levando em consideração a grade de características construída por eles. Cada grupo escolheu uma temática diferente e, então, as equipes iniciaram a fase de escrita da primeira versão do questionário utilizando apenas papel e lápis nesse primeiro momento.

Para a formulação das perguntas do questionário, por meio de negociação com a turma, ficou estabelecido que os grupos deveriam optar preferencialmente pelo uso de *Wh words* utilizando o presente simples, estrutura que estava sendo revisada na unidade de estudo do material. Os alunos puderam escolher sobre o que perguntar desde que respeitassem a temática escolhida pela equipe. Dúvidas sobre vocabulário e organização estrutural das perguntas poderiam ser sanadas com o auxílio de dicionário, bem como da professora.



Na aula seguinte, após conclusão da primeira versão dos questionários, os resultados foram socializados com a turma. A grade de características criada pelos alunos foi projetada no quadro. Após cada apresentação, todos deram sugestões de melhorias aos trabalhos dos colegas, observando se os critérios apresentados na grade estavam sendo respeitados.

Após concluir a primeira revisão colaborativa do texto, os alunos passaram para a escrita da segunda versão. Para iniciar a nova escrita, a turma utilizou o laboratório de informática da escola. Por meio de contas *Google* dos próprios alunos, eles acessaram o *Google Forms* e manusearam a ferramenta tirando dúvidas sobre seu funcionamento, antes de iniciar a construção da segunda versão.

O *Google Forms* é uma ferramenta gratuita oferecida pelo *Google*, que permite pesquisar e coletar informações por meio da criação de questionários *on-line*. Os questionários criados no *Google Forms* podem ser elaborados na forma de perguntas de múltipla escolha, questões discursivas e avaliações em escala numérica dentre outras. Para criar um questionário nessa ferramenta, basta ter uma conta no *Google* e acessar o *site* do *Google Forms*. O usuário pode optar por iniciar a construção do questionário a partir de uma página em branco ou de um modelo oferecido pela ferramenta. Dentre as facilidades desse tipo de questionário, estão a possibilidade de enviar o *link* de pesquisa via *e-mail* ou aplicativo de mensagens, bem como a compilação automática das respostas obtidas com quantitativos em porcentagem e criação de gráficos.

Com a conclusão da produção da segunda versão dos questionários *on-line*, foi iniciada uma nova correção colaborativa, sendo que, nessa etapa, além de focar nos critérios da grade de características do gênero utilizados anteriormente, também foi dada atenção aos aspectos linguísticos do texto. Durante essa etapa, os questionários foram projetados na sala, para que toda a turma pudesse ter acesso



ao material e dar sugestões de melhoria. Enquanto isso, cada equipe fazia anotações para realizar os ajustes sugeridos.

Uma vez finalizada a segunda revisão, os alunos produziram a versão final do material e organizaram a divulgação dele. Essa divulgação foi realizada em duas etapas: o envio dos *links* de pesquisa para alunos de outras turmas como forma de coletar os dados e a divulgação dos resultados obtidos.

Após acordo com a turma, decidiu-se que os questionários *online* (Anexos I e II) seriam aplicados a alunos do segundo ano do Ensino Médio. Para realizar a aplicação, foram enviados *links* via *WhatsApp* aos colegas de outras turmas de língua inglesa. Na impossibilidade de algum pesquisado acessar o *link* pela *internet*, o celular de um dos responsáveis pela pesquisa era emprestado, para que as perguntas do questionário pudessem ser respondidas.

Por fim, tendo concluído a coleta dos dados, os alunos prepararam uma apresentação final em inglês como forma de expor os resultados das pesquisas conduzidas por eles. Nessa apresentação, eles puderam falar sobre as respostas dadas pelos pesquisados, bem como fazer reflexões sobre o que aqueles resultados representavam.

A maioria da turma já tinha proficiência em inglês para fazer essa apresentação. Todavia, como forma de ajudar os alunos menos proficientes, apresentei algumas estruturas que poderiam ser utilizadas pelos grupos durante as apresentações, como, por exemplo: *Our group is composed by _____, We made a research about _____, On the first question, we asked students _____, 50% of the students answered _____, The result shows us that _____.*

Para a exposição dos resultados, foi estabelecido um roteiro a ser seguido pelas equipes, para que nenhuma informação importante ficasse sem ser apresentada. O roteiro seguido pelas equipes deveria contemplar as seguintes etapas:



- Apresentação dos membros da equipe;
- Informação da temática da pesquisa conduzida;
- Apresentação dos resultados de cada pergunta do questionário com interpretação deles;
- Agradecimento ao público presente.

Durante as apresentações, tal como ocorreu durante as etapas de revisão colaborativa dos questionários, a turma opinou sobre a apresentação dos colegas, verificando se o roteiro de exposição estabelecido pela turma estava sendo seguido. Assim, o processo de elaboração dos questionários *on-line* foi concluído.

Tendo apresentado toda a sequência didática desenvolvida com a turma do segundo ano do Ensino Médio, na seção que segue, apresento os resultados obtidos das atividades e minhas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o gênero textual questionário *on-line* foi realizado buscando aproximar a aprendizagem de língua inglesa à realidade dos alunos de forma motivadora fomentando o protagonismo da turma. Durante as etapas de construção dos materiais, os alunos se envolveram em processos de negociação, que passaram pela escolha dos critérios de organização dos questionários, seleção dos temas a serem tratados e estabelecimento do roteiro da exposição dos resultados.

A partir das contribuições dos alunos no processo de elaboração dos questionários, percebi um maior engajamento da turma durante as atividades de escrita propostas, o que, geralmente, não



ocorria em outros tipos de atividades. Acredito que a oportunidade de escolha das temáticas a serem tratadas bem como o interesse em saber um pouco mais sobre os colegas da escola tenham sido catalisadores desse interesse.

Outro aspecto importante observado ao longo das atividades de criação do material foi a apropriação do gênero pelos alunos. Durante as etapas de revisão, os alunos foram capazes de identificar aspectos que precisavam ser melhorados nos questionários considerando os critérios construídos por eles e não simplesmente apontados por mim enquanto professora. Esse desdobramento foi possível em virtude do fomento à avaliação colaborativa, fazendo com que os alunos tivessem pleno conhecimento dos critérios de avaliação do material a ser construído, uma vez que fizeram parte da construção deles.

Por fim, a oportunidade de efetivamente aplicar os questionários elaborados foi um fator que deixou os alunos bastante motivados. Eles se empenharam para que todos os alunos de inglês do segundo ano pudessem participar da pesquisa. Durante a exposição dos resultados, demonstraram domínio das informações coletadas. Para além da língua estrangeira, alguns chegaram a comentar que estavam utilizando o questionário *on-line* para coletar informações de trabalhos de pelo menos uma outra disciplina.

Espero que o relato aqui apresentado possa inspirar outros professores de língua inglesa da educação básica a trabalharem, incentivando a participação ativa de seus alunos no processo de aprendizagem, por meio do envolvimento na criação dos critérios de produção textual e da correção colaborativa. Além disso, espero que a sequência didática aqui apresentada possa servir de norte para que outras atividades utilizando gêneros possam ser elaboradas e criadas, levando em consideração a realidade da escola e os recursos disponíveis.



REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

DICIO. *Dicionário On-line de Português*. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/questionario/>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Org). *Gêneros Textuais: Reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 73-84.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.



ANEXO I – PARTE DO QUESTIONÁRIO SOBRE HÁBITOS SAUDÁVEIS.

Healthy Habits <3

We would like to know about the healthy habits of NPI community. Take some time to answer these questions.

*Obrigatório

Do you think that you have a healthy life style? *

- Yes
 No

How do you consider your health habits? *

- I'm very healthy
 I'm healthy
 more or less
 My healthy habits aren't good
 My healthy habits are terrible

How many hours do you sleep at night? *

- 8 hours or more
 Between 5 or 7 hours

Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdnDv8ow6ZtDUwEbRuebMK7D51L-ru36PiNf9Osdll54Hi-aQ/viewform>> Acesso em: março de 2021.



ANEXO II – PARTE DO QUESTIONÁRIO SOBRE SUSTENTABILIDADE.

Sustainability

We are conducting a research about the sustainable habits of NPI community. Answer the questions:

What kind of transportation do you use the most?

- Car
- Bus
- Bike
- Outro: _____

How do you contribute for recycling?

- Less use of inorganics products
- I don't contribute
- Selective Collect
- Outro: _____

How do you discard electronic garbage?

- Common trash
- Give back to the producer

Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSenFwKVcvX36nCpFOimD4m18R1VpRR3HqTPETjaHSClqLDiaA/viewform>> .





PARTE

VII

PRÁTICAS
DE SUCESSO
PROFESSOR/A
PARTICULAR

12

Isabela de Oliveira Campos

**ENSINO/APRENDIZAGEM
DE INGLÊS *ON-LINE*
E PERSONALIZADO:
DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA
COMUNICATIVA E A (RE)CONSTRUÇÃO
DE SENTIDOS COM ALUNOS ADULTOS**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Eu costumava dizer que minha escolha por estudar a língua inglesa (LI) havia sido “obra do acaso” e que aconteceu em um belo dia, aos 14 anos de idade, ao pedir à minha mãe que me matriculasse em um curso livre de inglês. No entanto, após anos a fio, eu me recordei da minha professora de inglês do Ensino Fundamental e de como eu a admirava e a venerava. Minha identificação⁶³ com sua beleza, estilo de moda e o seu modo de falar aquela língua “estranha” me movimentou, em algum nível subjetivo e inconsciente, a desejar aquela língua como se através dela eu pudesse me tornar este ser admirado.

A partir desse primeiro laço emocional com o outro⁶⁴, que mais tarde se desdobraria em tantos(as) outros(as), minha trajetória com a língua inglesa se inicia em uma formação não só pedagógica, mas na relação com pessoas –em sua maioria são professoras de LI –, na qual minha identificação com a língua e com a docência se expandia ao desejar ser e estar conectada àquelas outras, que me constituíram e me reinventaram⁶⁵ a cada contato e a cada encontro.

Neste emaranhado que me constitui, eu me tornei professora de língua inglesa, graduada pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) com intercâmbio acadêmico na Ludwig Maxilians Universität, na Alemanha, mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutoranda em Linguística Aplicada pela mesma instituição. Meus interesses na pesquisa acadêmica per-

⁶³ Termo empregado em psicanálise para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 363).

⁶⁴ Freud (1920/1980) define a identificação como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa.

⁶⁵ Segundo Reis (2011, p. 508), “a relação é a condição primeira para que haja identificação. Esta, por sua vez, faz com que o sujeito, além de se constituir, também se reinvente na dinâmica do contato com o outro”.



passam a parceria universidade-escola, a formação inicial e continuada de professores de inglês, a análise de discurso franco-brasileira e, mais recentemente, a psicanálise aplicada ao ensino/aprendizagem de LI.

Profissionalmente, minhas primeiras experiências de ensino foram em um pequeno curso de inglês para crianças, ainda na graduação, e, logo após, tive uma passagem por outro curso livre. Neste último, tive muitas oportunidades de formação⁶⁶ nos quase quatro anos que lá estive. Entretanto, em 2017, meu desejo por alcançar outras realidades, além daquela vivenciada, foi maior e, além de realizar o curso CELTA⁶⁷, decidi retornar para a academia e me aventurar na seleção para o mestrado na UFMG.

A partir desse ano, meu atual contexto de ensino começou a ganhar forma, uma vez que eu necessitava de um trabalho flexível – tanto em horários quanto em local –, pois estava sempre entre cidades, indo à Belo Horizonte para disciplina isolada e eventos da pós-graduação na Faculdade de Letras da UFMG e morando com minha família em minha cidade natal. Nessa época, tomei conhecimento do termo “nômade digital”⁶⁸ e das possibilidades de ensino *on-line*.

Desde então, tenho navegado como professora de inglês *on-line* e estudado sobre o tema, aprendido através de experiências bem-sucedidas e as que também falharam. Ao longo desses três anos, eu me estabeleci nesse contexto e, também, defini meu nicho de atuação:

⁶⁶ Anterior à minha atuação nesta escola, tive aulas preparatórias para os exames da Universidade de Cambridge (TKT – *Teacher Knowledge Test*) na instituição, prestei os exames e fui admitida como professora. Também obtive o certificado de proficiência em inglês (CAE) pela Universidade de Cambridge através da instituição e completei o curso nível C2 (CEFR).

⁶⁷ *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages*. Curso ofertado pela Universidade de Cambridge em várias escolas autorizadas no mundo. Eu o realizei na *International House of Dublin*, na Irlanda, em fevereiro de 2017.

⁶⁸ Nômade digital é um profissional que trabalha *on-line* e, portanto, não precisa estar presente em um lugar, cidade ou país em particular. Ele pode trabalhar em qualquer lugar do mundo desde que tenha uma boa conexão à *internet*. Disponível em: <<https://comunidade.rockcontent.com/nomade-digital/>>. Acesso em: 3 de jul. 2020.



aulas individuais para alunos adultos, residentes no Brasil ou no exterior, em busca de uma experiência de aprendizagem personalizada.

O ensino personalizado, em meu contexto de atuação, se refere tanto ao planejamento de aulas e cursos quanto à personalização de acordo com a história de vida e rotina do aluno. Uma vez que trabalho 1-2-1, ou seja, com aulas individuais, meus alunos, geralmente, possuem algum impedimento de localização e horários que impossibilitaria sua participação em um curso tradicional de inglês, com locais e horários fixos. Dessa forma, concebo o ensino *on-line*, personalizado e individual como aquele que se adapta às necessidades particulares do aluno, como sua demanda específica no estudo da língua, seu contexto social, sua rotina, idade, nível de escolaridade na primeira língua, além do seu ritmo de aprendizagem, conhecimentos prévios, interesses, habilidades, emoções e subjetividade. No Quadro a seguir, apresento alguns exemplos de casos de alunos com foco de personalização *on-line* e individual:

Quadro 1- Foco da personalização de acordo com o aluno

ALUNO(A)	FOCO DA PERSONALIZAÇÃO
Diana ⁶⁹	Aluna com moradia entre três cidades (Blumenau/SC, Itapema/SC e Santa Terezinha de Itaipu/PR). Possibilidade de continuar com as aulas em qualquer uma das cidades.
Roberta	Aluna residente em São Francisco/EUA. Contexto social extremamente relevante ao considerarmos sua vivência em um país de língua inglesa.
Iara	Aluna comissária de bordo. Necessita de uma flexibilização de horários e locais. Também, necessita de aulas direcionadas para o contexto da aviação.
Tabata	Aluna doutoranda em Fisiologia na USP. Aulas direcionadas ao inglês geral, porém com foco no desenvolvimento de habilidades orais para apresentações em congressos e eventos científicos.

Fonte: elaborado pela autora.

⁶⁹ Nomes fictícios.

Através da personalização *on-line*, compreendi, ao longo das minhas experiências com diversos alunos, que o planejamento das aulas e a escolha do material didático não poderiam seguir os moldes do ensino com o qual estava familiarizada, ou seja, a adoção de um livro didático, planejamento anterior de um currículo etc. Também, aprendi que, para cumprir a personalização que me propunha, eu teria que estar aberta a planos de aulas distintos, desidentificando-me de formações anteriores, como o CELTA, que apresenta uma tendência de treinamento no planejamento de aulas.

A partir de Kumaravadivelu (2006), considerei a pedagogia da particularidade, que contorna a sensibilidade do docente às necessidades de seus alunos, com objetivos particulares, dentro de um contexto educacional e social específico, e a definição de pós-método, concebida como um desejo de transcender as limitações de diversos métodos de ensino/aprendizagem de línguas (BELL, 2003), para balizar minhas experiências didáticas e pedagógicas.

Ademais, compreendi que meu contexto de atuação, a *internet*, me permitia um conjunto de recursos enormes e, inúmeras vezes, gratuitos. Comecei a “lapidar” o mundo virtual em busca de sites eficientes para os meus objetivos, pois a oferta de recursos quase ilimitados pode ser valiosa, mas, ao mesmo tempo, pode fazer com que alunos e professores se sintam perdidos na avalanche de informações, *sites* e diversidade no mundo virtual.

Desde então, ao compreender que o ensino 1-2-1 *on-line* e personalizado iria requerer flexibilidade, criatividade e inovação, tenho trabalhado com a produção e adaptação de materiais didáticos de diferentes fontes, como, por exemplo, a partir de livros didáticos, planos de aula compartilhados *on-line* e materiais autênticos⁷⁰, ten-

⁷⁰ Compreendo materiais autênticos como aqueles que não foram criados para o ensino e são consumidos por falantes da língua. Como exemplos, temos encartes publicitários, músicas, *sites* de notícias, filmes etc.



do a internet como minha maior aliada. A produção didática mais recorrente tem sido o uso de materiais autênticos, que tangenciam a promoção da competência comunicativa e crítica de alunos adultos com o objetivo de (re)construir sentidos e discursos a partir de seus interesses e objetivos, o que configuraria, a meu ver, uma prática que tem tido bons resultados e feedback positivo dos meus alunos em diversos focos de personalização.

Desse modo, nas próximas seções deste capítulo, irei discorrer em detalhes sobre essa prática em meu contexto, fundamentá-la teoricamente a partir das minhas visões de língua e ensino/aprendizagem de línguas, e apresentar exemplos práticos de como desenvolvo essas produções didáticas levando em consideração as premissas do ensino personalizado.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Ainda que o ensino personalizado traga todas as particularidades de cada aluno, sabemos que a maioria dos alunos, ao iniciarem seus estudos em uma língua estrangeira, deseja se comunicar verbalmente nessa língua. Sendo assim, as produções didáticas que promovam oportunidades para que meus alunos se expressem oralmente na língua inglesa são bem recorrentes e busco alcançá-las pautando-me em premissas teóricas de produção e adaptação de material didático, uso de materiais *on-line* e autênticos, e o trabalho com a (re)construção de sentidos e discursos.

Baseio-me em uma abordagem de língua para além daquela sistêmica, na qual “estão excluídos todos os elementos que não são estritamente linguísticos” (INDURSKY, 2010, p.37), e reconheço e examino o funcionamento semântico e discursivo da língua e



as possibilidades de (re)produção e interpretação de sentidos (INDURSKY, 2010), principalmente na possibilidade do trabalho no limiar dos discursos e no desenvolvimento de sentidos outros, na fronteira entre estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 2006); ou seja, entre a reprodução e a produção de sentidos e discursos.

Concordo com Jordão e Fogaça (2007) quando defendem que o ensino de línguas não deve somente se ater ao ensino de significados e sentidos preexistentes, mas também nos modos pelo qual podemos construir novos significados, sentidos, posicionamentos e identificações, o que pode ser trabalhado mesmo no ensino/aprendizagem personalizado para adultos como demonstrarei mais adiante. Isso se torna possível com o uso de materiais autênticos, com os quais eu tenho a oportunidade de abordar diversos tópicos de discussão partindo dos interesses dos meus alunos, ponto relevante no ensino personalizado.

Retomando premissas da (re)elaboração de materiais didáticos, sempre recorro a Rashidi e Safari (2011) ao planejar as produções didáticas, uma vez que, de acordo com os autores, os dois princípios fundamentais dos materiais didáticos em ELT⁷¹ seriam:

Princípio 1: Os materiais ELT devem desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos enquanto aplicam essas habilidades para aumentar a consciência crítica dos alunos sobre o mundo ao seu redor e a capacidade de agir de acordo com elas.

Princípio 2: Se os materiais tiverem um objetivo conjunto, espera-se que os materiais de ELT para pedagogia crítica tenham dois resultados principais: desenvolvimento social e desenvolvimento de habilidades de linguagem por parte do aluno (RASHIDI; SAFARI, 2011 p. 254, tradução minha).

Sendo assim, ao (re)elaborar uma produção didática com o objetivo de desenvolver as habilidades comunicativas dos meus alunos, é uma prática recorrente considerar de que modo

⁷¹ *English Language Teaching.*



essa produção também poderá fornecer oportunidades para o desenvolvimento de uma consciência crítico-social utilizando a língua inglesa não apenas para reproduzir sentidos e discursos, mas abrindo vias de possibilidade para o “estranhar” de sentidos e a (re)construção destes. É importante mencionar que a abordagem de tópicos mais “polêmicos” só é possível a partir de uma relação professora-aluno construída nos princípios da confiança e respeito e, principalmente, com a finalidade de uma escuta desse aluno em relação ao que a produção didática o afetou, e não com a finalidade de “convencê-lo” de uma opinião pessoal minha sobre o tópico.

A EXPERIÊNCIA

Nesta seção, apresentarei dois exemplos de produções didáticas com duas alunas distintas. Iniciarei com a produção didática para a aluna Iara e, logo após, para a aluna Roberta.

IARA: A (DES)NATURALIZAÇÃO DOS PRESENTES FEMININOS E MASCULINOS

Iara tem 27 anos, reside em Belo Horizonte, é engenheira de produção, porém atua como comissária de bordo e, como já apresentado, necessita de flexibilização de dias, horários e local devido à sua rotina na aviação. A aluna tem aula uma vez por semana e apresenta um nível A2 (CEFR) de proficiência na língua inglesa. Tivemos uma aula baseada no livro didático *American English File*⁷² e estudamos vocabulário relacionado a tarefas domésticas. Em uma

⁷² LATHAM-KOENIG, C.; OXENDEN, C.; SELIGSON, P. *American English File 2*. 2nded. Oxford: Oxford University Press.



produção didática, a partir das brechas proporcionadas pelo livro didático (DUBOC, 2012), utilizei anúncios publicitários antigos, que relacionavam a mulher a tarefas e objetos domésticos, para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e críticas (RASHID; SAFARI, 2011), partindo de um conjunto de perguntas para guiar a discussão.

Inicialmente, fizemos um trabalho de leitura dos anúncios, também trabalhando com vocabulário novo e estruturas gramaticais, por exemplo, a estrutura *the + comparative adjective + clause + the + comparative adjective + clause* presente em um dos anúncios. Logo após, apresentei à aluna a seguinte pergunta para discussão:

How did and how do men and women share the house chores?

A partir da primeira pergunta, eu também havia preparado várias *back-up questions* para fomentar a discussão:

Do you share the house chores with your partner?

If so, how does it work? If not, why not?

In the last ad, it says 'The ideal gift for all occasions'. Do you think that it is still common to give women household appliances as gifts? What is the message behind this social practice?

What was the last gift you gave your mother and your father?

A discussão que tivemos foi muito interessante e frutífera, pois, como esperava, Lara, por ser uma mulher jovem e instruída, acionou uma memória discursiva⁷³ sobre o papel da mulher na sociedade moderna, a divisão de tarefas domésticas entre o casal e a afirmação de que as tarefas domésticas não deveriam ser delegadas apenas à mulher. Entretanto, a (re)construção de sentidos se deu ao discutirmos

⁷³ Também denominada interdiscurso em Análise de Discurso, é definida como aquilo que fala "antes, em outro lugar, independente" (PÉCHEUX, 1995 p.162), ou seja, os já ditos e pré-construídos, que produzem efeitos no discurso dos sujeitos.



sobre a relação entre eletrodomésticos e presentes para ambos os sexos, uma vez que a questioneei sobre os últimos presentes que havia comprado tanto para seu pai quanto para sua mãe. Lara refletiu sobre essa questão ao perceber que o último presente que havia comprado para o seu pai havia sido um relógio e para sua mãe uma cafeteira.

Desse modo, juntas, pudemos chegar à conclusão de que somos perpassados por discursos anteriores a nós – esses dos anúncios publicitários antigos – e, apesar de buscarmos um reposicionamento, inscrevendo-nos em outros discursos, somos sujeitos heterogêneos, divididos e conflituosos (ORLANDI, 2015). Este momento de estranheza e espanto consigo mesma – ao perceber que havia presenteado sua mãe com um eletrodoméstico – apresenta indícios frutíferos de uma (re)construção de sentidos e discursos produzidos “na” língua inglesa. Ouso dizer que esse tipo de manejo com a língua, indo além de uma abordagem sistêmica desta e atingindo níveis discursivos, possibilita uma aprendizagem significativa e memorável, pois Lara sempre se refere a essa aula e me relata um *feedback* muito positivo.

Passemos para a descrição da atividade desenhada para Roberta.

ROBERTA: A (RE)PRODUÇÃO SOCIOCULTURAL DO PALADAR

Roberta tem 30 anos, reside nos Estados Unidos há um ano e é técnica em radiologia. Seu contexto social é de extrema relevância no ensino personalizado, uma vez que a aluna reside em um país onde a língua inglesa é falada. A aluna tem aulas duas vezes por semana e apresenta um nível A2 (CEFR) de proficiência na língua inglesa. Roberta possui uma conta no *Instagram* e gosta de postar os pratos que ela



mesma faz. Eu sempre acompanho meus alunos em redes sociais com o propósito de descobrir interesses e histórias de vida, que possam ser utilizados na produção de planos de aula e atividades didáticas.

Desse modo, a partir dos inúmeros pratos postados na rede social de Roberta, planejei uma sequência didática sobre *Food and Cooking*. Em uma das aulas, a aluna comentou que tinha certa dificuldade em experimentar comidas diferentes e ditas “exóticas”. A partir desse comentário da aluna, (re)elaborei um plano de aula com o objetivo de trabalhar uma *skills lesson* por meio de uma notícia disponível no *site breakingnewsenglish.com*⁷⁴ sobre o *Disgusting Food Museum*⁷⁵ e a partir do próprio site do Museu⁷⁶. Planejei e executei todos os estágios de uma *skills lesson*, baseando-me em autores como Harmer (2012), e elaborei a seguinte pergunta para discussão no estágio de *post-listening*:

What does our culture teach us about food?

A partir dessa primeira pergunta, eu também havia preparado várias *back-up questions* para fomentar a discussão:

Which cuisine do you personally find disgusting?

How often do you try new food / dishes?

Would you visit the Disgusting Food Museum? Why (not)?

Can we consider that what we think it's edible or not refers to the built conceptions within our society? Can you give us some personal examples?

⁷⁴ Este *site* seleciona notícias de outros *sites* e as adapta para diversos níveis de proficiência na língua inglesa. Ele, também, disponibiliza o áudio em diversas velocidades assim como o texto escrito da notícia. Apesar de não ser um material autêntico, pois passa por alterações e adaptações, apresenta conteúdo atual e relevante.

⁷⁵ Disponível em: <<https://breakingnewsenglish.com/1811/181109-disgusting-food-museum.html>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

⁷⁶ O *site* do Museu foi utilizado como material autêntico nessa produção didática(<https://disgustingfoodmuseum.com/>).



Nossa discussão, extremamente significativa, girou em torno da (re)produção de sentidos que relaciona nosso paladar como algo social e culturalmente construído e que, dessa forma, não faz sentido julgar a cozinha de um país como “nojenta”, pois nossa visão de gostos é embebida por uma prática sociocultural construída, e não por algo dado naturalmente. Por fim, chegamos à conclusão de que estamos imersos em uma estrutura sociocultural em nossa relação com a alimentação. Todavia, um passo adiante rumo a uma tolerância a gostos e paladares diferentes seria a possibilidade de organizarmos nossos pensamentos para além de um modo binário, muito presente na sociedade ocidental (CANAGARAJAH, 2018), que determina o que é bom ou ruim, gostoso x nojento, e reconhecermos que nosso paladar foi construído assim como o paladar de outras pessoas de culturas e sociedades diferentes.

Acredito que, em ambas as produções didáticas, houve uma abertura para que pudéssemos (re)construir sentidos e nos desenvolvermos como seres de linguagem que vivem em uma cultura e sociedade específica, compreendendo que nós somos quem somos por causa (entre outros fatores) do modo como falamos (CAMERON, 1997, p. 49 *apud* LOPES, 2013, p. 231) e expressamos sentidos nas línguas, seja ela materna ou estrangeira.

Entretanto, é importante ressaltar que nem sempre os resultados dessa (re)construção de sentidos são palpáveis, uma vez que isso deverá ser feito pelo aluno. Assumo uma posição de provocação (com as *back-up questions* previamente preparadas) e escuta, podendo funcionar ou não, porém reafirmo que não cabe a mim convencer sobre um ponto de vista pessoal, especialmente em temas polêmicos. Acredito que a minha escolha pelas perguntas a serem discutidas, por si só, já carregam sentidos sobre as minhas opiniões e discursos (CAMPOS; OLIVEIRA, 2019). Não é preciso adicioná-los a elas. Já o desenvolvimento da comunicação em LI é bastante palpável e os alunos se



sentem vitoriosos ao conseguirem expressar, mesmo em níveis mais elementares, como o A2 (CEFR), suas opiniões e visões sobre tópicos de seu interesse e para além de uma linguagem artificial e monótona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo este capítulo indo além de uma tentativa de engessar um modelo de prática pedagógica bem-sucedida passível de replicação e mobilizando uma reflexão de como a visão de língua e ensino/aprendizagem e o (re)posicionamento do professor irão refletir em suas produções didáticas. Assim, espero que, ao trazer para esta escrita como eu tenho me posicionado e me constituído, novos olhares e posturas de professores de língua inglesa possam ser fomentados.

A meu ver, algumas questões cruciais que estiveram presentes neste capítulo independem do contexto de atuação do docente e aqui procuro elencá-las:

- Nutrir um olhar atento e curioso e uma escuta do seu aluno, procurando conhecê-lo, lê-lo e se interessar genuinamente pela sua história de vida;
- Ter clareza das suas concepções de língua e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, o que faz sentido para você e aquilo que você acredita;
- Compreender que a escolha e a produção do material são um ato político a partir do momento que o professor escolhe trabalhar determinados tópicos em detrimento de outros assim como o modo como eles serão trabalhados (CAMPOS; OLIVEIRA, 2019);
- Refletir sobre o que você tem a oferecer para os seus alunos em um mundo de informações rápidas e acessíveis. Eu apostaria



que o seu diferencial está na relação que vocês irão construir. Como Reis (2011) aponta, relacionar-se é estar em contato com o outro e ao mesmo tempo com a marca que esse outro deixa em nós. Nós, professores, afetamos e somos afetados em nossas relações;

- Para os professores em contextos *on-line*, individual e personalizado, reforço que estar aberto à demanda do seu aluno e trabalhar a partir do que ele traz, mas ao mesmo tempo, pautando sua visão de língua e ensino, é o equilíbrio ideal que estamos sempre perseguindo e revisitando;
- Por fim, a partir de Rubem Alves, reafirmo que nossa missão, como professores, é aguçar a curiosidade, a inteligência e o pensar. É provocar espantos, estranhamentos e (re)construções em um mundo “virtual” já tão cheio de respostas, porém com poucas perguntas.

REFERÊNCIAS

BELL, D. Method and postmethod: Are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, v. 37, p. 325-336, 2003.

CAMPOS, I. O.; OLIVEIRA, S. L. Uma análise de materiais didáticos (re) elaborados no projeto “UNISALE Parceria Universidade-Escola” à luz dos multiletramentos. *Revista ProLíngua*, v. 14, n.2, p. 169-183, 2019.

CANAGARAJAH, S. Materializing “Competence”: Perspectives from International STEM Scholars. *The Modern Language Journal*, v. 102, n. 2, p. 1-24, 2018.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês*. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Letras) - Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.



FREUD, S. Identificação(1920).In: FREUD, S. *Além do princípio do prazer, Psicologia de grupo e outros trabalhos (1923-1925)*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. p. 133-139. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 18).

HARMER, J. *Essential Teacher Knowledge: Core Concepts in English Language Teaching*. London: Pearson, 2012.

INDURSKY, F. Estudos da Linguagem:língua e ensino. *Organon*, UFRGS, v. 24, p. 35-54, 2010.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania:Um Triângulo Amoroso Bem-sucedido. *Línguas & Letras. Estudos Linguísticos*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quartely*, v. 40, p. 59-81, 2006.

LOPES, L. P. M. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: LOPES, L. P. M. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 227-247.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. *O discurso: Estrutura ou Acontecimento*. 4. ed. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

RASHIDI, N.; SAFARI, F. A Model for EFL Materials Development within the Framework of Critical Pedagogy (CP). *Ccsenet*, v. 4, n. 2, p. 250-259, 2011.

REIS, V. S. Identificação e relação entre professor (LE) e formador em um projeto de educação continuada. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 503-522, 2011.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.



SOBRE AS ORGANIZADORAS



Annallena de Souza Guedes (GUEDES, A. S.)

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Em 2017, realizou Estágio Doutoral no exterior, na King's College London, em Londres, no Reino Unido. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2012). Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2004) e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (2008). Desde 2007, é professora de Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Ilhéus. Integrante do Grupo de Estudos em Corpora Especializados e de Aprendizagem (GECEA - UFMG) e do Grupo de Pesquisa Linguagem, Discurso e Sociedade (LINDES-IFBA). Tem se dedicado à área da Linguística Aplicada, com ênfase em corpora de aprendizes de Inglês, escrita acadêmica, letramentos acadêmicos e fraseologia. *E-mail: annallenaquedes@ifba.edu.br*



Carolina Vianini (VIANINI, C.)

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Possui mestrado em Estudos Linguísticos (2009) também pela UFMG e licenciatura em Letras (2003) pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), onde atua como professora no curso de Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas. Tem experiência na área de ensino e aprendizagem de inglês e português como língua adicional. Como pesquisadora, atua nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas adicionais, formação de professores, complexidade, agência, motivação. *E-mail: carolvianini@ufs.edu.br*



Marina Morena dos Santos e Silva (SILVA, M. M. S.)

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2017). Possui mestrado em Estudos Linguísticos (2013) e licenciatura em Inglês (2008) e em Português (2010) pela mesma instituição. É professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa no Instituto Federal de Minas Gerais, campus Sabará, onde atua no ensino superior e na educação profissional técnica de nível médio. Tem ex-



perícia, principalmente, com o ensino de Língua Inglesa, presencial e em ambientes virtuais de aprendizagem. Como pesquisadora, atua nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, metáforas sobre ensino e aprendizagem de línguas, pesquisa narrativa, multimodalidade e análise de imagens. *E-mail: marina.santos@ifmg.edu.br*



Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite (COSTA LEITE, P. M. C)

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2017). Mestre em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) na área de Discurso e Representação Social (2013). Professora adjunta do Departamento de Letras, Artes e Cultura da UFSJ. Suas pesquisas se concentram, principalmente, na área de Linguística Aplicada, sendo seus temas de interesse,

notadamente: letramentos, estudos decoloniais, formação de professores e letramentos críticos. É participante dos seguintes grupos de pesquisa e projeto: Letramentos, Gêneros e Ensino (LEGEN/UFSJ); Núcleo de Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação (NECLLE/UFMG) e Projeto Nacional Novos Letramentos. *E-mail: patriciacostaleite@ufsj.edu.br*



SOBRE O AUTOR E AS AUTORAS



Aline Cristina Monteiro Neves Almeida
(ALMEIDA, A. C. M. N)

Graduada em Letras (Português e Inglês) pela UFSJ, pós-graduada em Mídias na Educação pela UFSJ, pós-graduada em Educação Infantil pelo IBMR. Atuou como professora voluntária no Projeto Parcerias da UFSJ. Atualmente é professora de inglês e coordenadora pedagógica no CNA São João del-Rei (São João del-Rei, MG). *E-mail: alinecmneves@yahoo.com.br*



Andréa Santana Silva e Souza
(SILVA E SOUZA, A. S.)

Andréa Santana Silva e Souza é doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde realizou seu mestrado na mesma área de concentração: Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. É licenciada em Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Trabalha com o ensino de inglês há aproximadamente 30 anos. Atualmente, é coordenadora do Curso de Letras Português-Inglês da Faculdade Saberes, no Espírito Santo, onde também atua como professora e orientadora de pesquisas na Graduação e Pós-graduação, inclusive com cursos e projetos de extensão. Suas principais áreas de interesse acadêmico-científicas relacionam-se à educação crítica de línguas vinculada à compreensão da experiência da esperança no processo de ensino/aprendizagem e de formação de professores. *E-mail: andreasantanass@yahoo.com.br*



Caroline Martins dos Santos
(SANTOS, C. M.)

Professora de língua inglesa graduada em Letras – Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Estudos Linguísticos e doutoranda pela mesma instituição. Abordou o tema dos Letramentos em sua pesquisa de mestrado, focalizando o Letramento Crítico



em atividades de língua inglesa na escola regular. Atualmente tem interesse também pela Pesquisa em Psicanálise e suas contribuições para a área de formação de professores. Tem investigado os dizeres de professoras de língua inglesa em formação continuada e a singularidade em suas práticas. Atua profissionalmente em uma instituição privada de Belo Horizonte no ensino fundamental I. *E-mail: carolinemsantos0@gmail.com*



Eliane Velloso Missaglia
(MISSAGIA, E. V.)

Professora de língua inglesa, já lecionou em cursos livres e escolas regulares. É graduada em Letras – Inglês e Português pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), mestre em Estudos Linguísticos pela mesma instituição e doutoranda pelo CEFET-MG. Seu enfoque de pesquisa é Análise do Discurso e atualmente investiga construções discursivas acerca do aprender e do ensinar inglês nos discursos de alunos e de publicidades. Atua profissionalmente em uma instituição privada de Belo Horizonte no ensino fundamental I. *E-mail: elianemissaglia@gmail.com; lilivellomi@hotmail.com*



Gasperim Ramalho de Souza
(SOUZA, G. R.)

Gasperim Ramalho de Souza é Doutor em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal e Tecnológico de Minas Gerais (CEFET-MG), Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG (POSLIN /FALE), Especialista em Ensino de Língua Inglesa (UFMG), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UNINTER), graduado em Letras, habilitação em Inglês pela Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. Atualmente, é professor do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Seus principais interesses de pesquisa são: estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas, complexidade, inclusão, letramento crítico, políticas linguísticas, ensino e aprendizagem de inglês e formação de professores para a escola pública. *E-mail: gasperim.souza@ufla.br*





Isabela de Oliveira Campos
(CAMPOS, I. O.)

Doutoranda e Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POS-LIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e graduada em Letras/Inglês pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), com formação complementar pela Ludwig Maximilians Universität (LMU). Desenvolve pesquisas na área da Linguística Aplicada com ênfase na

Formação de Professores de Língua Inglesa, Parceria Universidade – Escola e Perspectivas Discursivas. *E-mail: isabelacamposufmg@gmail.com*



Izabela Cristina Teixeira Lopes
(TEIXEIRA LOPES, Izabela Cristina)

Possui graduação em Licenciatura em letras (Inglês) pela Faculdade Federal de São João del-Rei (2016). Atualmente é professora de Educação Infantil e Fundamental I no Colégio Franciscano Santo Inácio (Baependi, MG) e no curso CCAA (Caxambu, MG). *E-mail: izabelatlopes@globo.com*



Juliana Alves dos Santos
(SANTOS, Juliana Alves dos)

Possui graduação em Letras, habilitação Inglês/Português, especialização em Inglês como Língua Estrangeira (2008), mestre em Letras, com ênfase em Cultura, Educação e Linguagens (2011) pela mesma instituição e professora assistente da Universidade do Estado da Bahia, campus Eunápolis. Atualmente é discente, nível doutorado, do

Programa de Pós graduação em Letras, Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino/aprendizagem de língua estrangeira, Inglês como Língua Internacional, formação de professores, aspectos culturais de língua estrangeira, livro didático de inglês e construção de identidade cultural. *E-mail: julalves@gmail.com*





Maria Isabel Rios de Carvalho Viana
(CARVALHO, M. I. R.)

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (2005), mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura pela Universidade Federal de São João del-Rei (2008) e doutorado em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (2019). Atualmente é professora de Língua Inglesa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e coordenadora do projeto de extensão Clube do Livro/Book Club/Clube del libro *on-line*. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. *E-mail: mariaisabel@cefetmg.br*



Maria José Lacerda Rodrigues Hoelzle
(HOELZLE, M. J.)

É professora de Língua Inglesa da Rede Municipal de Goiânia desde o ano 2000. Possui graduação em Letras, habilitação - Português e Inglês (1998), Especialização em Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos (2002) e Mestrado em Letras e Linguística (2016), todos realizados pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Participou do “*Course in the U.S for Brazilian Public School English Language Teachers*” na Iowa State University (2012). Interessa-se por pesquisas na área do ensino crítico, em especial pelos temas letramento crítico e estudos decoloniais. Atuou como formadora de professoras/es de Língua Inglesa, de coordenadoras/es e de apoios pedagógicos na Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (GERFOR) da Rede Municipal de Goiânia. Atualmente é doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFG. *E-mail: hoelzletras@hotmail.com*



Natália Mariloli Santos Giarola Castro
(CASTRO, N. M. S. G.)

Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), mestra e doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem experiência na área de ensino de Língua Inglesa. Já desenvolveu pesquisas na área de Linguística Aplicada, com foco no uso do português para o ensino de língua estrangeira e na área de Formação Continuada



de Professores de Inglês. Participou do programa FLTA/Fulbright, no qual foi professora de Português como língua estrangeira na Michigan State University. Já trabalhou como professora de inglês em diferentes contextos de ensino. Atualmente, é professora de Língua Inglesa no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET MG. *E-mail: natalia.giarola.ufv@gmail.com; natalia.giarola@cefetmg.br*



Rafaella Machado dos Santos
(SANTOS, R. M.)

Graduada em Letras-Inglês pela UFES e Mestre em Linguística também pela Universidade Federal do Espírito Santo, a autora é professora da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo e desenvolveu sua dissertação de Mestrado com uma pesquisa-ação na aula de língua inglesa, envolvendo alunos de ensino médio de uma escola pública localizada no município de Vitória-ES. Dentre os temas abordados em sua pesquisa e no projeto pedagógico com os alunos, destacam-se as noções de língua e cultura, os atravessamentos identitários que influenciam nossas percepções de mundo e, por fim, as contribuições trazidas pela Linguística Aplicada Crítica para compreender as relações entre o imperialismo da língua inglesa e a colonialidade como um sistema que atua sobre nossas subjetividades. *E-mail: ellamachado1986@gmail.com; rafaellamachado16@hotmail.com*



Selma Silva Bezerra
(BEZERRA, S. S.)

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (2008), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2011) e doutorado em Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2019). Atualmente, é professora de língua inglesa do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, no Campus Penedo. Ministra a disciplina de Pragmática e ensino de línguas, no curso de especialização em Práticas de Linguagem, no Campus Murici. Além disso, é uma das gerentes da Educte - Revista Científica do IFAL, ISSN 2238-9849. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: autoetnografia, letramentos críticos e decolonialidade. *E-mail: selma.bezerra@ifal.edu.br*





Tatiana da Silva Castro
(CASTRO, T. S.)

Possui graduação em Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará (2010), especialização em Língua Inglesa e suas Literaturas pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (2013) e mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (2015). Trabalhou como professora substituta da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da UFPA (2012-2013), professora de língua inglesa do Centro Cultural Brasil Estados Unidos (2008-2016) e da Escola SESI de Icoaraci (2015-2016). Atualmente é professora de língua inglesa da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: estratégias de aprendizagem, autonomia, avaliação e metacognição. *E-mail: tatianaslcastro@gmail.com*



ÍNDICE REMISSIVO

A

aprendizado 10, 18, 19, 46, 73, 90, 92, 94, 95, 96, 104, 105, 115, 118, 119, 121, 122, 128, 130, 131, 170, 176, 199, 206, 207
aprendizagem 11, 12, 13, 14, 16, 20, 21, 37, 43, 44, 52, 65, 66, 67, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 92, 93, 97, 104, 105, 120, 121, 126, 128, 130, 139, 145, 146, 151, 160, 162, 170, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 186, 187, 189, 190, 191, 195, 196, 197, 199, 206, 207, 209, 212, 213, 217, 223, 224, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 241, 244, 245, 246, 247, 248, 251
aprendizes 18, 40, 76, 77, 119, 120, 121, 126, 128, 130, 131, 175, 244

B

BNCC 17, 44, 60, 82, 188

C

comunicação 20, 21, 34, 38, 87, 94, 119, 126, 127, 139, 156, 157, 158, 159, 169, 175, 207, 214, 240
construção de identidades 17
contexto educacional 14, 188, 233
criança 17, 92
cultura 10, 18, 29, 30, 34, 35, 65, 102, 105, 106, 115, 134, 135, 142, 156, 159, 240, 250
cursos de idiomas 13, 20, 27, 136, 192

D

disciplina 19, 28, 82, 96, 134, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 169, 171, 182, 187, 224, 231, 250

docentes 15, 41, 42, 56, 83, 162, 175, 178, 195

E

educação básica 17, 182, 191, 224
EJA 17, 64
ensino 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 26, 27, 28, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 46, 48, 52, 53, 56, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 102, 103, 105, 106, 115, 118, 119, 120, 126, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 153, 155, 158, 159, 160, 162, 167, 168, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 182, 186, 187, 188, 190, 194, 195, 196, 206, 207, 209, 211, 212, 213, 215, 225, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250
ensino crítico 16, 42, 43, 44, 48, 52, 53, 56, 59, 91, 249
ensino de inglês 13, 14, 17, 19, 26, 27, 44, 63, 82, 83, 96, 97, 98, 194, 246
ensino médio 19, 28, 64, 82, 118, 119, 212, 213, 250
escola 9, 10, 13, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 40, 43, 44, 45, 60, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 92, 93, 96, 103, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 118, 119, 124, 129, 138, 140, 171, 174, 177, 182, 184, 190, 194, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 208, 209, 215, 220, 221, 224, 231, 247, 250
escola particular 10, 13, 15, 80, 103, 174





escola pública 9, 13, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 26, 40, 60, 63, 73, 74, 76, 77, 78, 140, 247, 250

experiências 9, 11, 13, 14, 15, 19, 23, 28, 29, 52, 77, 92, 118, 134, 135, 138, 145, 146, 162, 163, 174, 175, 177, 178, 182, 186, 190, 191, 199, 201, 219, 231, 233

G

global 16, 30, 31, 36, 46, 147, 149, 150, 180

H

hip hop 9, 15, 16, 23, 32, 34, 38

I

identidades 17, 42, 65, 76, 78, 135, 140, 142, 166, 171

inglês 9, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 26, 27, 29, 35, 36, 37, 44, 60, 63, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 92, 96, 97, 98, 102, 103, 105, 108, 110, 111, 112, 114, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 130, 138, 149, 167, 170, 179, 182, 191, 194, 196, 197, 199, 203, 209, 211, 218, 222, 224, 230, 231, 232, 244, 246, 247, 248, 250

institutos federais 13, 116

interdisciplinar 17, 69, 77

L

leitura 13, 14, 21, 29, 50, 51, 53, 58, 102, 126, 138, 145, 158, 159, 168, 171, 179, 195, 212, 215, 216, 237

Letramento Crítico 17, 66, 243, 246

Letras-Ingês 17, 83, 250

liberdade 16, 32, 37, 38, 60, 126, 138, 160

língua estrangeira 17, 27, 66, 73, 77, 84, 91, 92, 95, 96, 97, 118, 119, 120, 121, 131, 157, 169, 188, 190, 191, 195, 211, 224, 234, 248, 249, 250

língua inglesa 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 26, 27, 37, 38, 63, 65, 66, 67, 68, 76, 77, 82, 84, 85, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 102, 103, 105, 106, 115, 118, 119, 120, 126, 128, 129, 130, 134, 136, 137, 143, 145, 147, 158, 170, 171, 189, 190, 191, 194, 195, 199, 204, 207, 212, 213, 222, 223, 224, 230, 232, 234, 236, 238, 239, 241, 246, 247, 250, 251

livro didático 18, 106, 115, 119, 138, 233, 236, 237, 248

P

particular 10, 13, 15, 20, 21, 80, 93, 103, 140, 174, 228, 231

PAV 17, 64, 65, 68, 70, 72, 74, 75, 76, 77
práticas pedagógicas transformadoras 11, 20, 178, 179, 187

professoras 15, 21, 42, 59, 83, 86, 87, 93, 138, 139, 141, 147, 230, 247, 249

professores 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 25, 26, 27, 46, 60, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 82, 97, 98, 103, 104, 120, 131, 132, 141, 146, 148, 162, 174, 175, 177, 182, 191, 194, 195, 209, 211, 224, 231, 233, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248

R

racismo 9, 15, 16, 23, 28, 29, 32, 36, 37
realidade social 16

S

salas de aulas 15, 43, 45, 84, 119

séries iniciais 16, 40, 42, 48, 53, 57, 59, 211

U

universidade particular 13

universidade pública 13, 15



www.pimentacultural.com

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO BRASILEIRO: PRÁTICAS DE SUCESSO