

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
FACULDADE DE FILOSOFIA, COMUNICAÇÃO, LETRAS E ARTES –
FAFICLA**

**CURSO DE LETRAS: LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA E LÍNGUA
PORTUGUESA**

**LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE INGLÊS NA
ESCOLA PÚBLICA**

**RELATÓRIO FINAL DE PESQUISA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA
PIBIC-CNPq**

Aluna bolsista: CRISTINA RODRIGUES LAGE DA ASSUNÇÃO

SÃO PAULO

2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes – FAFICLA

Curso de Letras: Licenciatura em Língua Inglesa e Língua Portuguesa

LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-SP, subsidiado pelo PIBIC-CNPq e desenvolvido no período de agosto de 2011 a julho de 2012.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ângela
Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa

Bolsista: Cristina Rodrigues Lage da
Assunção

SÃO PAULO

2012

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
RELATÓRIO DE ATIVIDADES	06
1. Análise das Atividades Desenvolvidas.....	07
1.1. Sessões de Orientação Individual.....	07
1.2. Objetivos Alcançados e Dificuldades Encontradas.....	07
1.3. Alterações Feitas e Justificativas.....	08
1.3.1. Quadro Comparativo das Atividades Previstas e Realizadas.....	08
1.4. Atividades Acadêmico-culturais.....	10
1.4.1. Revisão de Literatura.....	10
1.4.2. 10th ABCI Conference.....	11
1.4.3. Tesol Certificate Program.....	12
2. Coleta de Dados para a Pesquisa Individual.....	14
2.1. Transcrição e Análise de Dados.....	14
2.2. Reuniões LAEL.....	14
3. Considerações Finais.....	16
RELATÓRIO CIENTÍFICO	18
1. Resumo.....	18
2. Artigo Científico.....	20
2.1. Introdução.....	20
2.2. Objetivos.....	25
2.2.1. Objetivo Geral.....	25
2.2.2. Objetivo Específico.....	25
2.3. Justificativa.....	25
2.4. Fundamentação Teórica.....	27
2.4.1. Ensino-aprendizagem.....	28
2.4.2. Letramento.....	34
2.4.3. Cidadania.....	41
2.5. Metodologia.....	43
2.5.1. Contexto.....	43
2.5.2. Participantes.....	45
2.5.3. Instrumentos e Procedimentos de Coleta.....	45
2.5.4. Tratamento dos Dados.....	46
3. Interpretação e Análise de Dados.....	47

3.1. Dados Coletados nas Aulas.....	47
3.1.1. Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.....	47
3.1.2. Letramento e Letramento Crítico.....	51
3.1.2.1. Material Fornecido pelo Estado.....	61
3.1.2.2. Material não Fornecido pelo Estado.....	73
4. Discussão dos Resultados.....	86
4.1. Concepções sobre Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.....	86
4.2. Concepções sobre Letramento Crítico.....	87
4.2. Visão do Material Didático.....	87
5. Considerações Finais.....	89
6. Referências Bibliográficas.....	91
7. Anexos.....	93

INTRODUÇÃO

O presente relatório de pesquisa de iniciação científica tem como objetivo apresentar, após doze meses de vigência do período de bolsa – entre agosto de 2011 e julho de 2012 – os resultados finais, de acordo com o desenvolvimento do projeto aprovado. Este relatório final contém duas partes, a saber: **Relatório de Atividades**, em que são descritas, comentadas e analisadas as atividades realizadas por mim, enquanto aluna de graduação e bolsista da PIBIC e **Relatório Científico**, em que é apresentado o desenvolvimento da pesquisa, o que inclui o seu objetivo, a justificativa, a fundamentação teórica, a metodologia, os dados (coletados, processados e analisados) e a discussão dos resultados.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES

Nesta primeira parte, faço uma descrição pormenorizada, bem como uma análise das atividades por mim desenvolvidas no período abrangido pelo relatório. Ao longo desta seção, considero os objetivos da pesquisa especificando os seguintes aspectos: 1) a análise das atividades desenvolvidas, o que inclui: a) a sistemática adotada pelo professor na orientação; b) os objetivos alcançados; c) as dificuldades encontradas; d) as eventuais alterações feitas por mim em relação ao trabalho inicial e e) as atividades acadêmico-culturais de que participei relacionadas com a pesquisa em andamento; 2) o processo de coleta de dados para a pesquisa individual e 3) as considerações finais.

1 - Análise das Atividades Desenvolvidas

Apresento, a seguir, a descrição das atividades por mim desenvolvidas durante o segundo período de vigência de minha bolsa.

1.1. Sessões de Orientação Individual

Particpei de Sessões de Orientações Individuais de IC dadas por minha orientadora, a Prof^a Dr^a Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa¹. Nesses encontros recebi orientação com relação à bases teóricas, leituras, definição do campo de pesquisa onde atuei, bem como à questões relacionadas à Linguística Aplicada que fundamentam minha pesquisa, diferentes abordagens de ensino e o processo de elaboração do presente relatório. Tais discussões foram de grande valia, não somente para o aprofundamento de conceitos teórico-metodológicos, mas também para meu amadurecimento pessoal e acadêmico. Esses encontros de orientação foram dados mensalmente a partir do primeiro mês de vigência desse projeto.

1.2. Objetivos Alcançados e Dificuldades Encontradas

Nessa etapa de meu trabalho, diferentemente do período anterior, assumi uma postura mais focada na pesquisa de campo e contexto, e os fatores de coleta, processamento e análise de dados, assim como previsto no cronograma do projeto. Iniciei em março a coleta de dados com professores da rede que fazem o curso de especialização em *Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública* oferecido na COGEAE na PUC/SP. Esse curso, que é composto por várias disciplinas, conta com o módulo *Linguagem e Letramentos*², o qual serviu de fonte para a coleta de dados. Esses dados foram transcritos e analisados e fazem parte do Artigo Científico,

¹ A Professora Ângela B. C. T. Lessa é líder do Grupo de Pesquisa Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais (ILCAE), atua como professora no Programa Pós-Graduação em LAEL, na Graduação de Letras e na Extensão da PUC-SP.

² O programa desse módulo encontra-se na seção 7 – Anexos, em anexo I.

produto desta investigação. Infelizmente, não participei das aulas de Pós-Graduação da minha orientadora e das discussões do Grupo de Pesquisa ILCAE, devido ao cronograma de aulas a mim atribuído na Instituição de Ensino em que trabalho.

1.3. Alterações Feitas e Justificativas

Diante da dificuldade de comparecer às aulas de Pós-Graduação e às discussões do Grupo de Pesquisa ILCAE, encontrei a possibilidade de participar, a convite de minha orientadora, das reuniões mensais do grupo de docentes que ministram aulas no curso de especialização *Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública*, já mencionado anteriormente. Essas reuniões foram realizadas no LAEL – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – e foram coordenadas pela Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani³.

1.3.1. Quadro Comparativo das Atividades Previstas e Realizadas

O quadro abaixo demonstra as atividades previstas e realizadas ao longo de todo o período de vigência da bolsa.

Mês	Atividades Previstas	Atividades Realizadas
Agosto	◆ Definição e discussão de objetivos específicos de pesquisa, planejamento de coleta de dados para o trabalho individual.	✓ Definição e discussão de objetivos específicos de pesquisa, planejamento de coleta de dados para o trabalho individual.
Setembro, outubro e novembro	◆ Leituras e resenhas desenvolvidas para embasamento teórico;	✓ Leituras e resenhas desenvolvidas para embasamento teórico;

³ A Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani é professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP e atualmente coordena o *Programa de Formação Contínua do Professor de Inglês: um Contexto para a (Des)Construção da Prática*, parceria entre a Associação Cultural Inglesa São Paulo, a PUC-SP e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Delimitação da questão de pesquisa individual; ◆ Organização dos dados do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Delimitação da questão de pesquisa individual; ✓ Organização dos dados do projeto.
Dezembro e Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ampliação das leituras de embasamento teórico. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ampliação das leituras de embasamento teórico; ✓ Início da redação da fundamentação teórica do trabalho.
Fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Redação do Relatório Parcial. ◆ Revisão da literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Redação do Relatório Parcial; ✓ Revisão da literatura; ✓ Trabalho com leituras específicas.
Março	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Entrega do Relatório Parcial. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrega do Relatório Parcial.
Março, abril e maio	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Coleta, transcrição e análise de dados; ◆ Continuação da revisão da literatura; ◆ Trabalho com leituras específicas, quando necessário; ◆ Participação em Sessões de Orientações Individuais; ◆ Participação nas aulas da professora-orientadora na Pós-Graduação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coleta de dados; ✓ Continuação da revisão da literatura; ✓ Trabalho com leituras específicas, quando necessário; ✓ Participação em Sessões de Orientações Individuais.
Junho, julho	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Organização do material coletado; ◆ Trabalho com leituras específicas, quando 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização do material coletado - transcrição e análise dos dados; ✓ Trabalho com leituras específicas, quando

	necessário; ◆ Participação em Sessões de Orientações Individuais; ◆ Redação e revisão do Relatório Final e Artigo Científico. ◆ Participação das discussões do grupo de pesquisa ILCAE; ◆ Organização do Fórum ILCAE; ◆ Participação nas aulas da professora orientadora na Pós-Graduação.	necessário; ✓ Participação em Sessões de Orientações Individuais. ✓ Redação e revisão do Relatório Final e Artigo Científico;
Agosto	◆ Entrega do Relatório Final.	✓ Entrega do Relatório Final.

1.4. Atividades Acadêmico-culturais

As atividades de que participei, descritas nessa seção, relacionam-se com essa pesquisa e produziram efeitos positivos na minha formação. Descrevo-as abaixo.

1.4.1. Revisão da Literatura

Apesar de não ter tido como foco principal a realização de leituras e resenhas para o embasamento teórico desta pesquisa, uma vez que esse foi o meu objetivo durante os seis primeiros meses de vigência da bolsa, ao longo do segundo período deste projeto, li algumas obras que complementaram as leituras feitas anteriormente. Segue abaixo a relação das leituras que realizei durante a segunda etapa desta pesquisa:

• ANDRÉ. M.E.D.A.de. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro, 2008⁴.

• JUDD, E. *Cross-Cultural Communication: An ESL Training Module*. Chicago Public Schools Office of Language and Cultural Education, 2002⁵.

• MOLLICA, M.C. *Fala, Letramento e Inclusão Social*. São Paulo: Contexto, 2007⁶.

• NUNAN, D. *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw Hill, 2003⁷.

• SEVERINO, A.J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007⁸.

• TRIVIÑOS. A.N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 2011⁹.

As resenhas destas obras encontram-se na seção 7 – Anexos.

1.4.2. 10th ABCI¹⁰ Conference

Particpei do 10º ABCI Conference, de 12 a 14 de Julho, que reúne todo o *staff* da Cultura Inglesa – Brasil e América Latina – para participar de palestras ministradas por autoridades reconhecidas internacionalmente na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa. O evento contou com especialistas como: David Nunan, Penny Ur, Susan Holden, Kathleen Bailey, Herbert Puchta, Jim Scrivener, Jeremy Harmer entre outros.

O tema da conferência foi *From teaching experience to learning results* e procurou questionar como, nós professores de inglês, podemos contribuir para o aprendizado efetivo da língua, de forma a transformar esse aprendizado em conhecimento real e significativo.

⁴ A resenha desta obra encontra-se em anexo II

⁵ A resenha deste artigo encontra-se em anexo III

⁶ A resenha desta obra encontra-se em anexo IV

⁷ A resenha desta obra encontra-se em anexo V

⁸ A resenha desta obra encontra-se na em anexo VI

⁹ A resenha desta obra encontra-se na em anexo VII

¹⁰ Associação Brasileira de Culturas Inglesas

Além da participação de pesquisadores da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, os próprios professores e funcionários da Cultura Inglesa têm a oportunidade de apresentar resultados positivos de sua prática pedagógica. O objetivo dessa iniciativa é abrir espaço para compartilhar experiências de sucesso de professores, formadores de professor ou gerentes em torno do tema ELT¹¹.

Esse evento é realizado anualmente e, esse ano, aconteceu em São Paulo, no WTC Convention Center.

Ter participado desse evento foi de grande valia no que tange o desenvolvimento desse projeto. Isso porque o ensino-aprendizagem de língua inglesa é uma das bases teóricas dessa pesquisa e esse tema foi o cerne da conferência. Pude, com isso, estabelecer valiosas relações entre prática, teoria e o desenvolvimento desta pesquisa.

1.4.3. TESOL Certificate Program

Entre os meses de março e junho de 2012, cursei o Online TESOL Certificate Programme, um curso a distância da Anaheim University¹². Fui aprovada em um processo de seleção interna com outros candidatos a bolsas parciais subsidiadas pela Cultura Inglesa, instituição de ensino onde trabalho.

O programa do curso é desenvolvido para professores de língua ou professores em formação. Ele oferece uma introdução geral e prática ao ensino-aprendizagem de línguas e procura relacionar prática à teoria e pesquisa. O curso oportunizou o desenvolvimento de uma fundamentação pedagógica sólida. Sua duração foi de 15 semanas e, ao longo desse período, dediquei uma média de 7 horas semanais para completar as atividades necessárias. Todo o curso foi baseado no conteúdo do livro de David Nunan – *Practical English Language Teaching* –, um renomado linguista e aclamado autor de livros para professores e estudantes da língua inglesa.

Além de ter realizado a leitura acima citada, em meados do curso,

¹¹ English Language Teaching

¹² A Anaheim University é uma das primeiras universidades dos Estados Unidos a oferecer cursos de graduação inteiramente online. A universidade é mais bem reconhecida, porém, por oferecer formação para profissionais em TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages).

também adicionamos às discussões nos fóruns a leitura do seguinte artigo: *Cross-Cultural Communication: An ESL Training Module*, de Judd Elliot.

Esse curso foi extremamente produtivo para mim em relação a esta pesquisa, pois pude estabelecer relações entre ambos. Isso por que conceitos sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa foram abordados ao longo do curso e esse tema está inteiramente ligado a esse projeto.

2. Coleta de Dados para a Pesquisa Individual

Durante o segundo período de vigência da bolsa, tive como foco para o desenvolvimento da presente pesquisa a coleta de dados. Esta foi realizada de diferentes maneiras, como demonstrado a seguir.

2.1. Transcrição e Análise de Dados

Como mencionado anteriormente e previsto no cronograma do projeto, realizei a coleta de dados para a minha pesquisa individual. Apliquei questionários para os professores-alunos participantes da pesquisa, realizei entrevistas, realizei gravação de todas as aulas por mim assistidas, transcrevi o áudio coletado, xerocopiei os materiais usados pelos alunos e recebi o que foi produzido e desenvolvido por eles – apresentação de slides em Power Point – para a apresentação da avaliação que eles fizeram do material que eles usam em suas aulas. Todo esse material foi analisado por mim, a fim de extrair os sentidos-e-significados (Lessa 2010) que esses professores têm em relação ao material que recebem do Estado, de acordo com os objetivos dessa pesquisa.

2.2. Reuniões no LAEL

Como mencionado acima – na seção 1.3. –, comecei a participar das reuniões do corpo docente que ministra aulas no curso de especialização *Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública* ao término do processo de coleta de dados no módulo *Linguagem e Letramentos*. Logo após o término das aulas, minha orientadora me convidou a fazer parte dessas reuniões como ouvinte para que eu pudesse enriquecer minha pesquisa com o olhar das professoras. Ter participado dessas reuniões foi, para mim, extremamente enriquecedor, tanto para a minha pesquisa, quanto para mim, pessoalmente. Pude entrar em contato com um outro viés do curso que compõe meu projeto e perceber certos aspectos os quais não me foram perceptíveis antes.

De modo geral, a pauta destas reuniões girava em torno das dificuldades e estratégias usadas pelas professoras para superá-las ao longo do curso. Muitas vezes, o alvo principal dos comentários era em relação à má formação dos professores participantes do curso e no que isso implica, tanto em suas aulas como professores na escola pública, quanto como alunos nesse curso de especialização. Isso vai ao encontro da discussão que proponho acerca da conclusão dessa pesquisa ao final do Relatório Científico.

Concluo dizendo que, ter tido a oportunidade de fazer parte destas reuniões ao lado de professoras que em tanto contribuíram para minha formação acadêmica, é motivo de grande orgulho para mim. As relações que pude estabelecer foram valiosas para o meu projeto e a proximidade com autoridades tão competentes da área da Linguística me instigaram ainda mais no sentido de me aprofundar no mundo da pesquisa acadêmica.

3. Considerações Finais

Todo o período em que me dediquei às atividades acima citadas me permitiu alargar a visão e vivência de inúmeras situações. Dentre elas, destaco desde as sessões de orientação individual até a coleta de dados, passando por inúmeras leituras, bem como o contato com vários pesquisadores da área. Enfim, tudo isso se configura para mim como uma grande virada no que tange a minha formação tanto profissional como pessoal. Analiso, agora, com a finalização desse Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica, minha graduação com outros olhos. Tenho plena certeza de que a oportunidade de participar desse trabalho me abriu os horizontes e me instigou no sentido de dedicar-me à vida acadêmico-científica.

Além de meu desenvolvimento de cunho acadêmico, também destaco que o convívio com professores da rede pública, apesar de ter sido relativamente curto, significou para mim uma quebra de paradigmas. A principal mudança resultante desse contato foi em relação a minha visão do que tem sido feito, em termos de políticas públicas, para o aprimoramento da qualidade do ensino nas escolas públicas do Estado de São Paulo. *A priori*, meu modo de pensar excluía toda e qualquer possibilidade de que medidas estariam sendo tomadas a fim de que o problema da má formação dos professores da rede pública fosse enfrentado. Como consequência, essa visão me enchia de desesperança ao considerar uma melhoria na educação de nosso país. Sei que muito há de ser feito ainda para que possamos vislumbrar uma educação que garanta valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia, o respeito à diferença e às identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários. Porém, não julgo o alcance desses objetivos uma utopia, como o fazia antes do contato que tive com essa pesquisa.

Agora, com a conclusão deste trabalho, sei que certas medidas, não somente da iniciativa privada – como é o caso do curso em que minha pesquisa se insere –, mas também do poder público, estão sendo tomadas para que a qualidade do quadro de professores da rede pública seja melhorada. Com isso, vejo que o caminho para uma educação pública de qualidade, apesar de longo e tortuoso, é possível e, o mais importante, desejo fazer parte dele.

Por fim, acredito firmemente que, de acordo com o estudo que realizei, o letramento crítico pode fazer com que esse caminho para um ensino de qualidade seja encurtado se os investimentos estiverem voltados, entre outros aspectos, ao desenvolvimento do letramento crítico dos professores responsáveis por esse ensino. O processo de ensino-aprendizagem – nesse caso, mais especificamente, de língua inglesa – tem muito a ganhar com o entendimento da aquisição do conhecimento sob uma perspectiva crítica da língua. Portanto, estou certa de que os estudos já existentes e as futuras pesquisas acerca do letramento crítico em muito contribuem e em muito contribuirão para a formação de uma sociedade mais justa, mais consciente e mais pensante. Esse é o Brasil que todos queremos.

RELATÓRIO CIENTÍFICO

Neste Relatório Científico, apresento, na primeira parte, o resumo do presente projeto de pesquisa. Logo após, encontra-se o Artigo Científico resultante desta pesquisa. Nele, são apresentados os objetivos e a justificativa deste trabalho, além da fundamentação teórica estudada e interpretada. Ademais, descrevo a metodologia de pesquisa, bem como a interpretação e análise dos dados coletados, assim como a discussão dos resultados alcançados.

1. Resumo

A Secretaria da Educação de São Paulo, com o intuito de criar medidas para a melhoria do ensino de língua inglesa na escola pública, elaborou materiais didáticos para professores e alunos. No entanto, tal política pública ainda tem pouco impacto na qualidade do ensino-aprendizagem de inglês. O principal objetivo desta pesquisa foi investigar quais são os sentidos-e-significados (Lessa 2010) que professores de inglês da rede têm sobre os materiais de ensino mencionados acima. Para tanto, este trabalho baseou-se em estudos relativos à formação de professores, enfocando fundamentalmente a questão do ensino-aprendizagem do inglês, do letramento e da construção da cidadania. Esses temas são baseados na teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana, que é centrada em uma perspectiva crítica com enfoque no processo de desenvolvimento dos sujeitos. A pesquisa é de cunho interpretativista que, segundo Triviños (2008:48), possibilita esclarecer alguns elementos culturais, como neste caso, os sentidos-e-significados que caracterizam o mundo vivido dos sujeitos. O macro contexto da pesquisa é formado por escolas públicas da cidade de São Paulo. Os participantes foram professores de inglês da rede, que fizeram um curso de especialização oferecido na COGEAE da PUC/SP denominado *Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública*. Os dados foram coletados por meio

da gravação de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os participantes. Estes dados foram transcritos e analisados de acordo com os sentidos-e-significados que deles emergiram. Os resultados obtidos revelam que a falta de formação crítica por parte dos professores não propicia um uso adequado dos materiais por eles recebidos. Essa questão impossibilita o docente compreender, interpretar e analisar o material empregado para que assim ele possa estabelecer as relações necessárias para desenvolver o letramento crítico nos alunos.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de inglês, letramento crítico, formação de professores.

2. Artigo Científico

Segue abaixo artigo resultante da presente pesquisa.

8.00.00.00-2 LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

8.02.00.00-1 LETRAS

LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

CRISTINA RODRIGUES LAGE DA ASSUNÇÃO

Curso de Letras – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes

Prof.^a Dr.^a ANGELA BRAMBILLA CAVENAGHI THEMUDO LESSA

Setor de Pós-Graduação, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

2.1. Introdução

O ensino de língua inglesa no contexto da escola pública brasileira ainda não atingiu um patamar que de fato capacite os alunos a se inserirem nas diversas práticas sociais letradas que o momento demanda. Conseqüentemente, não possibilita ao aluno o pleno exercício de sua cidadania, conforme prescrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e Orientações Curriculares do Estado de São Paulo. Pelo contrário, observando o cotidiano das salas de aula, percebe-se que o ensino-aprendizagem de língua inglesa ainda tem sido pautado em mera repetição e decodificação mecânica de estruturas, resultando em praticamente nenhum significado para o aprendiz.

De acordo com os PCN de Língua Estrangeira, o papel educacional de Língua Estrangeira no currículo do Ensino Fundamental deve contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, uma vez que possibilita ao aluno uma abertura para o mundo no sentido de aprimorar a compreensão de outras culturas e, conseqüentemente, a sua própria. Portanto, de acordo com o documento, o ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Fundamental deve tornar o aluno mais capaz de: a) perceber-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e agir sobre ele; b) reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade

construídos em outras partes do mundo; c) conhecer os aspectos socioculturais de outros povos e nações e, diante disso, valorizar e posicionar-se de maneira mais crítica nas diferentes situações sociais.

Além de favorecer a valorização da cultura local, outro importante ponto que o ensino de Línguas Estrangeiras – em especial o inglês – proporciona, e encontra-se em destaque nos PCN é que, com a abertura das fronteiras tradicionais do mundo, o aluno torna-se mais consciente criticamente. Isso, porque o indivíduo, ao entrar em contato com outra língua, pode usá-la como uma forma de agir no mundo para transformá-lo. Sendo assim, a aprendizagem do inglês pode colaborar para a formulação de contra-discursos. Como cita Rojo (2009: 112):

“Com seus produtos, a indústria cultural busca o reforço das normas sociais repetidas até a exaustão e sem discussão. Em conseqüência, tem uma outra função: a de promover o conformismo, a alienação. Ela fabrica seus produtos, cuja finalidade é a de serem trocados por moeda; promove a deturpação e a degradação do gosto popular; simplifica ao máximo seus produtos, para obter uma atitude sempre passiva do consumidor; assume uma atitude paternalista, dirigindo ao consumidor ao invés de colocar-se a sua disposição.”

Portanto, ao reconhecer essas teorias totalizantes de reprodução social e cultural, o aluno pode passar de mero consumidor passivo de cultura e de conhecimento a criador ativo. “A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino-aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação.¹³”

Como também podemos encontrar no documento Orientações Curriculares do Estado de São Paulo, o projeto de inclusão pressupõe conceitos de letramentos e multiletramentos para o ensino de Línguas Estrangeiras com o intuito de atender a um propósito educacional. O conceito de (multi)letramentos está intimamente ligado a modos culturais, heterogêneos, plurais e complexos de trabalhar a linguagem que, por sua vez, está sempre inserida em contextos socioculturais. Dessa forma, a prática da leitura/escrita (em língua materna ou estrangeira) é vista como prática cultural e crítica de linguagem que, aliás, configura-se como um componente essencial para a construção e para a formação dos educandos.

¹³ PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL (pág. 40)

Considerando as funções do ensino de línguas estrangeiras citadas acima, podemos afirmar que tem sido cada vez mais evidente a necessidade de se instituir no ensino de línguas uma função social que deixe de lado sua neutralidade e contribua significativamente para a formação do jovem. Isso possibilitaria ao discente não somente situar-se no mundo, mas também intervir nele, produzindo sentidos e agindo na realidade, buscando superar as injustiças sociais, às quais parece estar condenado pelo fato da sociedade privilegiar uns em detrimento de outros. Todos esses conhecimentos, socialmente elaborados, são reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Afinal, como cita Gentili (2001), cidadania e educação são indissolúveis:

“... pensar na educação da cidadania significa pensar em valores, normas e direitos (não apenas legais, senão também morais) que configuram a práxis cidadã e que, indissoluvelmente, devem constituir a práxis educativa.”
(GENTILI, 2001, p. 76)

Apesar do claro papel que o ensino de Línguas Estrangeiras possui nos documentos oficiais do Estado, minha vivência como aluna de inglês de escola pública me confrontava sempre com situações em que via muitos de nós, alunos, saindo das escolas tendo aprendido somente o verbo “to be”. Essa situação ainda se faz presente nas escolas públicas, como constatei no estágio que fiz como graduanda. O estágio foi cumprido em uma escola municipal – escola em que cursei todo o Ensino Fundamental de 1991 a 1997. Esse processo foi muito difícil para mim, pois confrontei-me com uma triste realidade: professores despreparados e desmotivados e alunos igualmente desmotivados e alheios ao próprio processo de aprendizagem. Pude perceber, desse modo, que pouca coisa, ou praticamente nada, foi feito para mudar esse cenário, que já era realidade quando lá estudei, há mais de vinte anos. Em conversas com professores, durante meu período de estágio, ouvia sempre que eles estavam tentando fazer alguma coisa, mas que tinham muitos impedimentos para desenvolver um trabalho adequado e satisfatório. Queixas como indisciplina e desinteresse por parte dos discentes, número excessivo de alunos em sala de aula, baixos salários, falta de recursos eram recorrentes no discurso desses docentes. A isso, adicionava-se a falta de um planejamento curricular que

servisse de base para todo o ensino de língua inglesa na escola pública a fim de garantir conteúdos mínimos a serem cumpridos.

Com efeito, a falta de um planejamento curricular mínimo comum que pudesse ser a base de todo o ensino de Língua Estrangeira refletia o descaso em relação à disciplina de língua estrangeira no contexto da escola pública. Por conseguinte, a falta de material escolar que pudesse operacionalizar tal planejamento também era motivo para o impedimento da promoção de aulas mais bem estruturadas.

A respeito da falta de materiais adequados nas aulas de língua estrangeira, recentemente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo elaborou materiais didáticos para professores e alunos como uma tentativa de garantir conteúdos mínimos a serem cumpridos por todos. Entretanto, segundo Lessa (2009), tal política pública ainda teve pouco impacto na qualidade do ensino-aprendizagem do inglês. Dentre vários fatores que cita como responsáveis pelos resultados ainda modestos de tal política pública é a falta de capacitação para professores em serviço para que eles reflitam sobre as situações atuais de aprendizagem, o papel do ensino do inglês na formação do cidadão e sobre como usar os novos materiais.

Vale ressaltar que, em relação à situação atual do ensino de Língua Estrangeira no Brasil em escolas públicas, os PCN reconhecem as dificuldades existentes e reconhecidas pelos professores, como ilustra o trecho a seguir:

“Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas junto ao corpo docente.” (PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1998, p. 24)

A presente pesquisa vem ao encontro de parte dessa problemática, pois busca investigar como professores da rede estão recebendo os materiais didáticos recentemente elaborados pela Secretaria de Educação de São Paulo. Essa investigação partiu de uma perspectiva que enfoca o letramento crítico por parte desses professores. Esse enfoque privilegia o questionamento das relações ocultas de poder e ideologias pelas quais o discurso foi construído, abrindo espaço para a elaboração de novos significados e atitudes perante a

sociedade. De acordo com a Oficina de Letramento Crítico da Universidade Federal do Paraná¹⁴, letramento crítico define-se como “uma prática educacional que tem como foco a relação entre língua e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e assuntos globais/locais.”

Portanto, este estudo pretende discutir como professores de inglês da rede pública de São Paulo estão recebendo os materiais didáticos fornecidos pelo Estado, possibilitando, dessa forma, investigar os sentidos-e-significados (Lessa, 2010) desses professores sobre letramento crítico. Para tanto, utilizo-me de estudos relativos à formação de professores, enfocando fundamentalmente a questão do letramento, do ensino-aprendizagem do inglês e da construção da cidadania. Esses temas são baseados na teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana, que é centrada em uma perspectiva crítica com enfoque no processo de desenvolvimento dos sujeitos.

A pesquisa possui cunho interpretativista que, segundo Triviños (2008:48), possibilita esclarecer alguns elementos culturais, como neste caso, os sentidos-e-significados que caracterizam o mundo vivido dos sujeitos. O macro contexto da pesquisa é formado por escolas públicas da cidade de São Paulo. Os participantes são professores de inglês da rede municipal e estadual que fazem o curso de especialização em *Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública* oferecido na COGEAE da PUC-SP que é realizado por meio de uma parceria entre a Associação Cultura Inglesa de São Paulo e o Programa de LAEL da PUC-SP. Os dados foram coletados por meio de gravação das aulas no curso referido, além de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os participantes. Igualmente, foram coletadas as apresentações finais feitas em grupo, em que os alunos-professores analisaram o material didático usado por eles, bem como cópia do mesmo material analisado. Os dados foram transcritos e analisados de acordo com os sentidos-e-significados que deles emergiram.

¹⁴ A Universidade Federal do Paraná produziu um livreto que é uma versão inicialmente concebida para o ensino de língua inglesa e foi publicado com o apoio do ELTECS, Conselho Britânico Brasil e Centre for the Study of Social and Global Justice (Universidade de Nottingham, Inglaterra). Este é um dos resultados da Oficina de Letramento Crítico (Critical Literacy Winter School) que aconteceu em Brasília em julho de 2006. Este livreto está disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/7965991/letramentocritico>. Acesso em 04/07/2012.

2.2. Objetivos

Os objetivos desta pesquisa encontram-se divididos em Objetivo Geral e Objetivo Específico, conforme mostrado a seguir:

2.2.1. Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é investigar quais são os sentidos-e-significados (Lessa 2010) que professores de inglês da rede pública têm sobre os materiais de ensino que estão recebendo e que devem usar com seus alunos.

2.2.2. Objetivo Específico

O objetivo específico é investigar quais são os sentidos-e-significados que professores que fizeram um curso de especialização têm sobre letramento crítico. Esse curso é denominado *Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública* e é ministrado na COGEAE da PUC/SP. Os sentidos-e-significados, mencionados acima, são referentes ao letramento crítico sobre o material de inglês que os professores participantes do curso referido recebem do Estado.

2.3. Justificativa

Sempre fui aluna de escola pública e sempre relembro meus anos escolares de forma crítica. Tendo completado os Ensino Fundamental e Médio durante toda a década de 90, pude lembrar e concordar com o que diz Rojo (2009: 23):

“Embora na década final do século passado o país tenha cambaleado alguns passos na direção da mudança do quadro de exclusão escolar (e de seus impactos nos letramentos), temos pelo menos metade da população ainda muito longe da realidade de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como uma experiência significativa e rica...”

Posso dizer, hoje, como estudante de Letras, que minha experiência na escola não foi tão significativa e rica. Isso por que, em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação, a escola, em termos gerais, não desenvolvia atividades de letramento que levam o aluno a participar “das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 11). Ao invés disso, as aulas – incluo aqui as aulas de inglês – eram centradas no professor e, muitas vezes, não passavam de mera repetição de conteúdo que, por sua vez, não era relacionado ao mundo real. As aulas, em sua maioria, consistiam meramente em decodificar e repetir estruturas mecanicamente, com pouco ou nenhum significado para o educando.

Julgo ter tido a oportunidade de ter acesso a aulas de inglês de maior qualidade quando comecei meu curso de inglês em um Instituto de Idiomas. A partir daí, comecei, aos poucos, a enxergar no aprendizado de língua inglesa a possibilidade de aumentar minha auto-percepção como ser humano e como cidadã. Por meio da aprendizagem de uma língua estrangeira, aprendi mais sobre mim mesma e sobre o mundo plural em que estou inserida, tão marcado por valores culturais e maneiras diversas de organização política e social. Desse modo, pude agir no mundo e posicionar-me diante dele de maneira crítica, percebendo minha própria cultura, reconhecendo-a, valorizando-a e questionando-a. Esse contexto possibilitou-me, portanto, exercer minha cidadania.

Ao finalizar o Ensino Médio, entrei no mercado de trabalho, tendo conseguido meu primeiro emprego como professora de inglês para crianças. Pude unir, então, duas paixões: o aprendizado do inglês e o ensino. Desde o início de meu trabalho como professora, meu objetivo em minhas aulas – mesmo que, inicialmente, não tenha sido estabelecido de forma consciente e com rigor metodológico – foi o de garantir ao aluno seu engajamento discursivo. Isto por que minha prática em sala de aula buscava promover o desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra,

diferentemente do modo como eu tinha aulas de língua inglesa na escola pública.

Tendo dado início a minha graduação e, ao mesmo tempo, começado a dar aulas na Associação de Cultura Inglesa, pude transformar minha prática pedagógica, que era somente de bases empíricas, em uma prática baseada em um maior rigor metodológico. Pude, então, perceber que minha formação sólida estava diretamente ligada ao melhor desempenho de meus alunos. Ou seja, quanto melhor fosse minha formação, maiores e melhores seriam os resultados dos alunos obtidos dentro e fora da sala de aula.

Partindo desse contexto, surgiu em mim o desejo de me aprofundar na questão do ensino-aprendizagem de língua inglesa a fim de poder contribuir para a formação de professores. Para quem foi parte integrante do sistema educacional falho existente em nosso país e que agora faz parte de um seleto grupo de professores bem formados, coloco-me na obrigação de empreender medidas que contribuam para a mudança do *status quo* de quem faz parte de um contexto em que a educação é de insucesso.

Posto isso, estabeleço como justificativa principal dessa pesquisa a contribuição para reflexões acerca de um processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa que vise a formação crítica do aluno como cidadão que vive, age e interage na sociedade. Acredito que essa formação crítica é um dos meios para se conseguir chegar a um ensino de qualidade e, por conseguinte, a uma sociedade mais justa.

2.4. Fundamentação Teórica

Esta seção tem por objetivo discutir os referenciais teóricos nos quais esta pesquisa está embasada. Foram estudados três grandes tópicos para a elaboração dessa pesquisa, a saber: a) Ensino-aprendizagem; b) Letramento e c) Cidadania. Primeiramente, discorro sobre aspectos ligados ao processo de ensino-aprendizagem, enfocando, mais especificamente, a língua inglesa. Em seguida, discuto a questão do letramento e suas vertentes, mais

especificamente o letramento crítico e, por fim, mas não menos importante, dou lugar à discussão da questão da formação da cidadania em aulas de língua estrangeira. Esses temas são baseados na teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana e estão intrinsecamente relacionados entre si nessa pesquisa.

2.4.1. Ensino-aprendizagem

Apesar de, inicialmente, abranger o processo de ensino-aprendizagem como um todo, procuro, nesta seção, abordar, mais especificamente, o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Foi de suma importância para o desenvolvimento deste projeto, analisar como as diferentes concepções teóricas do processo de ensino-aprendizagem colaboram para o trabalho do professor em serviço. Considerando o objetivo geral dessa pesquisa, fez-se necessário aprofundar-se nessas concepções teóricas, primeiramente, para que o objeto de estudo em questão fosse compreendido de maneira satisfatória. Ademais, foi fundamental o contato aprofundado com essas teorias para perceber que tipo de abordagem os professores participantes deste projeto de pesquisa privilegiam em suas aulas. A partir dessa compreensão, o processo de investigação de quais são os sentidos-e-significados que esses professores têm sobre os materiais de ensino que recebem – como propõe o objetivo desse estudo – tornou-se mais fácil e coerente.

Com o intuito de melhor compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem, esta pesquisa apóia-se, primeiramente, nas contribuições de Vigotski (1896-1934) e sua teoria do desenvolvimento dos processos da aprendizagem humana. Vigotski (1984) apresenta um panorama quanto ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e relaciona a abordagem por ele desenvolvida ao contexto pedagógico. Dessa forma, formula importantes conclusões acerca da constituição da essência do comportamento humano complexo. Assim, o autor atribui ao uso de instrumentos – ligado à inteligência prática –, juntamente com o uso de signos – ligado à fala – um papel crucial na constituição desse típico comportamento humano. Ou seja, somente a partir do momento em que a criança desenvolve

fala e atividade prática, ela passa a possuir formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata. A passagem abaixo ilustra bem essa proposição:

“Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas, produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos.” (VIGOTSKI, *A Formação Social da Mente*, p. 12)

Logo, o psicólogo estabelece características essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que torna o ser humano diferente de outros animais.

Vigotski (1984) também dedicou-se a estudar o melhor método para analisar as funções psicológicas superiores. O autor descreve, analiticamente, o elemento-chave de seu método, que decorre diretamente do contraste entre as abordagens naturalística e dialética¹⁵. A partir do estabelecimento de um método apropriado, chamado **método funcional da estimulação dupla**, Vigotski traça seu objetivo: fornecer uma análise das formas superiores de comportamento. Assim, descreveu, por meio de observações com crianças, como o processo de escolha deve ser estudado historicamente, levando-se em conta começo, meio e fim.

Essa visão que privilegia o contexto histórico em que o indivíduo está inserido tem um papel importante nesta pesquisa, pois é dessa forma que os sentidos-e-significados foram extraídos das falas dos professores participantes desse estudo. Ou seja, foi considerada a relação entre os sujeitos inseridos em contextos sociais determinados sócio-histórico-culturalmente.

Todos esses estudos contribuíram, de sobremaneira, para um melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem. A educação foi muito favorecida a partir da interação que Vigotski estabeleceu entre aprendizado e desenvolvimento. É a partir dessa interação que o autor formula um outro conceito: a **Zona de Desenvolvimento Proximal** (ZPD). Nas palavras do autor, ZPD seria:

¹⁵ Vigotski lança mão do estudo de Engels, *Dialects of Nature*, p. 172, que estabeleceu o contraste, mencionado acima, entre as abordagens naturalística e dialética.

“... a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VIGOTSKI, *A Formação Social da Mente*, p. 97).

Ou seja, a distância entre o que o indivíduo já sabe, sem apelar para nenhum tipo de auxílio, e aquilo que o indivíduo não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência de outrém. Vigotski (1934) afirma que:

“A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno de desenvolvimento. Usando esse método, podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, estão começando a amadurecer e se desenvolver.”

Levando em conta que a ZPD se concretiza pela conexão direta entre duas zonas – a zona de desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento real – não é errado, então, dizer que a ZPD consiste em um processo colaborativo de desenvolvimento e aprendizado. Nesse processo, os participantes, unindo tanto sua inteligência como sua ignorância, colaboram em uma atividade, a fim de produzir conhecimentos.

É inegável a grande influência e a importância que o trabalho de Vigotski exerce no contexto educacional. Prova disso são os documentos oficiais – PCN e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, por exemplo – utilizam-se das contribuições de seu trabalho para explicar como os indivíduos aprendem. A passagem a seguir demonstra essa presença das teorias vigotskianas em um documento oficial:

“... aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparam.” (PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1998, págs. 57-58)

Muitos outros estudiosos de ensino-aprendizagem partilham das teorias vigotskianas. Thornburry (2006), por exemplo, fala sobre a apropriação da língua e como ela pode ser mais bem explorada para que os resultados sejam mais eficientes. A ideia de que essa apropriação não se dá somente pelo

processo mental ou comportamental, mas sim, por meio da construção colaborativa é o que está por trás do que o autor propõe em seus estudos sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa. A visão de língua adotada por Thornburry passa pela teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana. Um exemplo disso é a definição que o autor estabelece para o que seria *assisted performance*: a mediação da apropriação de uma determinada habilidade linguística alcançada com a ajuda de um parceiro mais capaz – nesse caso, o professor ou um colega de sala¹⁶.

Considerando a grande contribuição dos estudos de Vigotski citada acima, é possível afirmar que suas teorias configuram-se como uma fonte importante de conhecimentos que em muito beneficiam o trabalho do professor. Isso por que elas propõem o modo como as crianças aprendem, dizendo que o indivíduo é fruto de um processo sócio-histórico-cultural em que adquire os conhecimentos por meio da interação do sujeito com o meio, sendo intermediado pela linguagem.

Os PCN partem do mesmo pré-suposto de que a linguagem deve ser entendida como uma prática social e que, portanto, as aulas devem girar em torno de temas de interesse para que os alunos possam interagir de forma cooperativa. Assim,

“As atividades em grupo podem contribuir significativamente no desenvolvimento desse trabalho, à medida que, com a mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem.”
(PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1998, p. 54)

Essa ideia de que a linguagem e a aprendizagem devem ser desenvolvidas em um ambiente que propicie a interação é decorrente da teoria sociointeracional de Vigotski. Como mostra o trecho a seguir, mais uma vez, os PCN se valem de concepções vigotskianas para orientar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem:

“As concepções teóricas que têm orientado os processos de ensinar e aprender Língua Estrangeira têm se pautado no desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e de teorias linguísticas específicas, as quais, influenciadas pela psicologia, explicitaram o fenômeno da aprendizagem linguística. Pode-se dizer que as percepções modernas da aprendizagem de Língua

¹⁶ Tradução do texto original feita por mim.

Estrangeira foram, principalmente, influenciadas por três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracional.” (PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1998, p. 55)

Com efeito, essas três visões acerca da aprendizagem de línguas têm sido as mais difundidas na área de ELT¹⁷ nos últimos anos. Williams e Burden (1997) trazem um panorama detalhado do que são essas três abordagens de ensino, afirmando que o professor que conhece as três torna-se mais capacitado a avaliar suas contribuições ao ensino de línguas. Ou seja, quanto mais capacitado, maiores são as condições de o professor em serviço refletir sobre as situações atuais de aprendizagem e o papel do ensino de inglês na formação do cidadão.

Segundo os autores, na visão behaviorista, a aprendizagem de uma língua se concretiza por meio da aquisição de uma série de hábitos mecânicos apropriados. Usando uma rotina que envolve ESTÍMULO, RESPOSTA e REFORÇO, o professor automatiza esses novos hábitos nos alunos a fim de que a aprendizagem ocorra. Se os alunos cometerem algum erro, esse deve ser imediatamente eliminado ou corrigido para que não afete, negativamente, o processo de aprendizagem como um todo. Pode-se dizer que essa abordagem de ensino focaliza o processo de ensino e o professor.

Por outro lado, Williams e Burden (1997) afirmam que, ao contrário do behaviorismo, a visão cognitivista, por sua vez, está preocupada com o modo com que a mente humana pensa e aprende. O aprendiz é o foco central no processo de aprendizagem, pois a aprendizagem é construída por ele próprio. O aluno é, pois, visto como um participante ativo no processo de aprendizagem, fazendo uso de inúmeras estratégias mentais a fim de estabelecer relações com a língua a ser aprendida.

Já a visão sociointeracional focaliza a interação tanto entre professor-aluno quanto entre aluno-aluno. Como citado acima, essa abordagem de ensino é decorrente dos estudos de Vigotski e decorre da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem”, escreveu o psicólogo. Para ele, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor. Portanto, “aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém,

¹⁷ English Language Teaching

em um contexto histórico, cultural e institucional.” (PCN de Língua Estrangeira, 1998, p. 57). Desse modo, todo aprendizado é, necessariamente, mediado, o que nos remete ao conceito de ZPD, como já abordado anteriormente. O que entendemos do mundo também é um processo mediado. Só atribuímos sentido àquilo que o grupo em que estamos inseridos considera como sentido.

Assim como os PCN, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* apóiam o professor diante de sua reflexão em favor do aprendizado, contribuindo para o diálogo entre o profissional do ensino e a escola sobre a prática docente. O capítulo 3 desse documento – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras – retoma, aprofunda e reafirma questões como a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras. Como forma de explicar o papel educacional do ensino de Línguas Estrangeiras na escola e a noção de cidadania, é citado nesse documento um “conflito” de objetivos entre a escola regular e os cursos de idiomas, pois tratam-se de instituições com finalidades diferentes. Enquanto o ensino de Línguas Estrangeiras nos cursos de idiomas é dado com ênfase em seu uso, nas escolas regulares o contexto é diferente. O ensino de línguas nas escolas regulares é difundido com ênfase nos aspectos linguístico e/ou instrumental, desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais. Contudo, essa visão linguístico-instrumental de ensino de língua pode ser considerada simplista, pois as disciplinas de línguas estrangeiras devem propiciar mais do que o aprendizado de aspectos estruturais, buscando-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 mundo¹⁸”. Portanto, de acordo com esse documento, a disciplina de Línguas Estrangeiras na escola visa não somente ensinar um idioma estrangeiro, mas também e, em especial, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais, desenvolvendo, assim o conceito de cidadania.

¹⁸ ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – volume 1 Secretaria de Educação Básica – Brasília – Ministério de Educação – 2006.

O objetivo desta pesquisa visa contemplar esse pressuposto de que o ensino de Língua Estrangeira deve levar em conta não só a transmissão de conhecimentos linguísticos, mas também e, principalmente, a formação de indivíduos capazes de posicionar-se de maneira crítica diante da realidade.

A respeito disso, é importante ressaltar que o ensino de Línguas Estrangeiras na escola deve incluir uma proposta que vise à construção da cidadania, da consciência crítica em relação à linguagem e aos aspectos sociopolíticos da aprendizagem. Esses são aspectos centrais nos PCN de Língua Estrangeira. O trecho abaixo demonstra essa postura presente nos PCN:

“A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver os outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira.” (PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1998, p. 19)

Logo, como prevêm os PCN de Língua Estrangeira, o ensino de língua inglesa deve ativar não só o conhecimento sistêmico, mas também o conhecimento da organização textual e de mundo, para que haja a construção de significados. Ao aliar esses conhecimentos, o aluno terá maior possibilidade de atingir propósitos comunicativos reais.

Como o foco dessa pesquisa está na formação do professor de inglês, a compreensão desses conceitos e abordagens de ensino é de suma importância para que o professor possa selecionar, de acordo com seu grupo, a abordagem mais adequada para que seu trabalho seja mais efetivo. Portanto, acredito que ao invés de procurar culpados – a sociedade, os alunos, o governo – o professor deve ser mais bem preparado para que sua prática pedagógica torne-se mais satisfatória.

2.4.2. Letramento

Apesar de, inicialmente, abranger o conceito de letramento como um

todo, procuro, nessa seção, abordar, mais especificamente, o letramento crítico, visto que o objetivo específico dessa pesquisa é investigar os sentidos-e-significados que professores que estão em um curso de especialização têm sobre letramento crítico.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Língua Portuguesa – foram constituídas com contribuições de estudos recentes nas áreas de Língua Portuguesa e Linguística Aplicada. A concepção de língua e linguagem formulada por esses estudos defende que todo e qualquer texto se constrói na interação e que a língua é uma das formas de manifestação da linguagem. Diante disso, o papel da disciplina Língua Portuguesa, “é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, os desenvolvimentos das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação¹⁹” sem se restringir à palavra escrita nem se filiar apenas aos padrões hegemônicos.

O projeto de inclusão pressupõe conceitos de letramentos e multiletramentos para o ensino de Línguas Estrangeiras com o intuito de atender a um propósito educacional. O conceito de (multi)letramentos, ou letramentos múltiplos, está intimamente ligado a modos culturais, heterogêneos, plurais e complexos de trabalhar a linguagem que, por sua vez, está sempre inserida em contextos socioculturais. Dessa forma, a prática da leitura/escrita (em língua materna ou estrangeira) é vista como prática cultural e crítica de linguagem que, aliás, configura-se como um componente essencial para a construção e para a formação dos educandos.

Nesse contexto, uma proposta de ensino que busque promover os letramentos múltiplos – aqueles que consideram não somente os letramentos valorizados, universais e institucionais, mas também os letramentos das culturas locais e seus agentes, como cita Rojo (2009) – é uma poderosa ferramenta de empoderamento e inclusão social, uma vez que considera “as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos” (ROJO, 2009:28), garantindo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação, numa abordagem interdisciplinar. Desse modo, busca-se a formação humanista e crítica do aluno, estimulando-o à reflexão sobre o mundo.

¹⁹ Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Língua Portuguesa - pág. 27.

Nesse sentido, mais do que alfabetizar – decodificar mecanicamente o sistema alfabético –, uma das principais funções da escola, de acordo com Rojo (2009:11), é “possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.” De acordo com Mollica (2007), o saber institucionalizado formalmente, aquele que vem da escola, merece respeito da maioria e configura-se como o caminho mais eficaz de se atingir melhor situação na vida. Ainda, de acordo com a autora,

“As práticas de leitura e escrita colocam os falantes com maiores chances de constituir cidadania plena. A linguagem facilita os meios, embora não represente garantia para retirar os cidadãos do lugar à margem da sociedade organizada. Assim, através da escola, acredita-se que o indivíduo se torne agente ativo e transformador; para o cidadão comum, prevalece a idéia de que a educação, especialmente a veiculada na escola e calcada na aprendizagem de ler e escrever, é o caminho mais eficaz de se atingir melhor situação na vida.²⁰”

Sendo assim, a escola, no mundo contemporâneo, deve privilegiar os diferentes letramentos. Para tanto, de acordo com Rojo (2009), a educação linguística deve levar em conta os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos.

Sobre os letramentos críticos, essa pesquisa busca debruçar-se de maneira mais ampla, a julgar por seu objetivo específico. Para entender se os professores participantes desta pesquisa fazem um bom uso dos materiais que recebem do Estado, foi necessário investigar se os mesmos tinham uma compreensão do que é letramento crítico. Mas, afinal, o que é Letramento Crítico?

De acordo com o Núcleo de Assessoria Pedagógica da Universidade do Paraná²¹, Letramento Crítico é “uma prática educacional que tem como foco a relação entre língua e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e assuntos globais/locais.” O letramento crítico envolve a análise e crítica das relações existentes entre textos, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais. Ele é interdisciplinar e surgiu a partir

²⁰ MOLLICA. M.C. *Fala Letramento e Inclusão Social* – pág. 12.

²¹ Material disponível no *web site*: <http://pt.scribd.com/doc/7965991/letramentocritico>. Acesso em: 04/07/2012.

de recentes teorias sobre globalização, movimentos sociais e da relação entre língua, saber e poder.

Os participantes da Oficina de Letramento Crítico da Universidade do Paraná²² elaboraram a lista²³ a seguir que resume o letramento crítico como uma forma de aprender:

- a ver as coisas de diferentes perspectivas;
- a reconhecer as responsabilidades políticas que temos como educadores;
- a imaginar outros relacionamentos e futuros possíveis;
- a nos perceber como educadores (e não só como professores);
- a ir além de conceitos e estruturas que são entendidos como verdades permanentes;
- a examinar as origens e implicações de visões de mundo, valores, crenças, comportamentos e atitudes;
- a analisar a construção de conhecimento, saber, culturas, identidades e relações;
- a fazer conexões entre contextos globais e locais;
- a fazer perguntas sobre o mundo, nós mesmos e os outros;
- a perceber que respostas são sempre parciais e incompletas;
- a pensar de forma mais independente e a ajudar os alunos a fazerem o mesmo;
- a questionar verdades universais;
- a ver o lado positivo do conflito (como necessário para o aprendizado e a mudança);
- a viver em comunidade, a construir diferentes relacionamentos, a relacionar-se de maneiras diferentes;
- a assumir um posicionamento ético em relação à diferença;
- a permitir que os alunos construam suas próprias respostas;

²² Esses participantes da Universidade Federal do Paraná produziram um livreto que é uma versão inicialmente concebida para o ensino de língua inglesa e foi publicado com o apoio do ELTECS, Conselho Britânico Brasil e Centre for the Study of Social and Global Justice (Universidade de Nottingham, Inglaterra). Este é um dos resultados da Oficina de Letramento Crítico (Critical Literacy Winter School) que aconteceu em Brasília em julho de 2006.

²³ Esta lista foi retirada do *web site*: <http://pt.scribd.com/doc/7965991/letramentocritico> e reproduzida integralmente. Acesso em: 04/07/2012.

- a estabelecer ambientes para aprendizagem livres de pré-julgamento;
- a ser mais inclusivo como professor/educador;
- a desenvolver um senso de relacionamento local e global;
- a respeitar (a si mesmo e aos outros) e ser respeitado;
- a entender quem somos nós e os nossos lugares no mundo;
- a sobreviver às incertezas e complexidades (e ficar bem);
- a promover mudança em nossos contextos;
- a aprender sobre os outros e sobre nós mesmos.

Nota-se, por meio da lista acima, que para o professor envolver o aluno em um processo que favoreça o letramento crítico é preciso que este torne-se *educador*. Para isso é preciso, entre outras coisas, que o professor mostre ao aluno que é necessário adquirir uma visão que não aceite de forma passiva e acrítica tudo o que a sociedade produz e reproduz. Diante disso, o educador tem um papel essencial: o de promover a mudança no contexto em que está inserido. Para isso, uma educação que privilegie o letramento crítico em muito contribuiria para uma sociedade mais justa. Com isso, docentes e discentes teriam muito a ganhar. O trecho abaixo de Rojo (2009:112) ilustra bem essa posição:

“A cultura de massa da globalização é padronizada, monofônica, homogênea e pasteurizada, a ponto de alguns estudiosos da globalização falarem de Mundo Mc, de **‘mcdonaldização’ da cultura**, tendo como centro dominante e irradiador o ocidente, branco, masculino, heterossexual, norte-americano: cultura da rapidez, da instantaneidade (*fast food, zapping, clipping*) e do excesso (*fat food, megalópoles, stress, hipertudo*). Por isso se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os **letramentos críticos**, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, **de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido**. Assim, o texto já não pode ser mais visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer.”²⁴

Do mesmo modo, nos PCN de Língua Estrangeira também encontramos o desenvolvimento do letramento crítico como forma de promover uma educação mais efetiva que forme sujeitos protagonistas. Por meio dos objetivos

²⁴ Ênfase adicionada.

desse documento, podemos observar que o ensino de língua inglesa deve estar imbuído de ações que tornem os alunos capazes de:

- **posicionar-se de maneira crítica**, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- **questionar** a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a **capacidade de análise crítica**, selecionando procedimentos e verificando sua adequação e
- **saber utilizar diferentes fontes de informação** e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos²⁵.

A respeito desse último objetivo, Rojo argumenta que há duas armas poderosas contra a imposição de valores deturpados pela sociedade: a escola e as tecnologias digitais. A autora cita Souza Santos (2005:26) em seu texto para dizer que a globalização acarreta consequências negativas tais como: diminuição da qualidade de vida, aumento das desigualdades e exclusão, a migração internacional massiva, a democracia apenas formal e desprovida de sentido etc. Diante disso, desenvolver “os letramentos críticos que tratam os textos/enunciados como materialidades de discursos, carregados de apreciações e valores, que buscam efeitos de sentido e ecos e ressonâncias ideológicas” (ROJO, 2009, p. 114) torna-se fundamental. Isso por que, ao termos contato com uma formação que enfoque o letramento crítico, nos tornamos mais capazes de expandir nossos horizontes para além da superfície do texto, possibilitando a negociação crítica dos significados possíveis em diferentes contextos.

Nota-se que a ideia de letramento crítico, ao contrário do que muitos pensam, baseados no senso comum, não tem a ver com a crítica vazia e sem fundamento. Pelo contrário, o indivíduo que é letrado criticamente é encorajado a explorar, criar e negociar significados para que ele aprenda a pensar por si próprio. Portanto, desenvolver o letramento crítico não é sinônimo de estimular o indivíduo a fazer críticas pura e simplesmente.

²⁵ Ênfases adicionadas.

Uma importante distinção feita pelo grupo de educadores do Núcleo de Assessoria Pedagógica da Universidade do Paraná é com relação à visão de língua no contexto tradicional e pela perspectiva do letramento crítico. De acordo com os estudos do grupo, a principal diferença em relação às outras práticas educacionais no ensino de língua é o modo como 'língua' é concebida. O quadro abaixo, desenvolvido pelos pesquisadores desse grupo e disponível no livreto²⁶ resultante da Oficina de Letramento Crítico que aconteceu em Brasília em 2006, esquematiza essa diferenciação:

NOÇÃO DE LÍNGUA TRADICIONAL	NOÇÃO DE LÍNGUA NO LETRAMENTO CRÍTICO
- A língua traduz ou representa a realidade.	- Língua e realidade constroem uma à outra, isto é, uma depende da outra.
- A língua é um meio de comunicação.	- A língua constrói a comunicação através de negociação.
- Ela não comunica ideias e valores.	- Ela cria ideias e valores.
- A língua é transparente e neutra.	- A língua nunca é neutra ou transparente. Ela é sempre culturalmente tendenciosa.
- A língua é fixa e definida por normas sociais (por exemplo, gramáticas e dicionários).	- A língua é sempre estruturada, mas suas estruturas não são nunca fixas nem estáveis. Elas mudam dinamicamente de acordo com seus contextos.

É notável que, sem a mediação do professor, o aluno encontrará dificuldades no sentido de desvelar todo o conteúdo repleto de ideais e valores típicos da linguagem. Isso resgata os conceitos estudados por Vigotski que ressaltam a importância da interação com outras pessoas mais experientes na construção de conhecimentos. É, portanto, papel do professor desenvolver a

²⁶ Disponível no web site: <http://pt.scribd.com/doc/7965991/letramentocritico>. Acesso em 04/07/2012.

consciência crítica de seus alunos para que eles possam perceber a linguagem como fenômeno social. Afinal, de acordo com os PCN e, também baseados nos estudos de Vigotski sobre a natureza sociointeracional da linguagem, “quando alguém usa a linguagem, o faz de algum lugar localizado na história, na cultura, e na instituição, definido nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos” (PCN de LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1998, p. 35).

2.4.3. Cidadania

É senso comum dizer que o caminho para desenvolver uma sociedade mais justa e democrática passa por uma educação voltada para a formação cidadã juntamente com os direitos que a garantem. De acordo com os PCN de Língua Estrangeira, o ensino deve “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.”²⁷. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio também incluem em seus objetivos principais “reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras”²⁸.

Mas o que significa cidadania e ter direitos? Qual é o vínculo entre educação e cidadania? O que significa educar para a cidadania? Que tipo de educação se vincula com que tipo de cidadania?

Na busca de respostas para essas perguntas, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio salientam que, primeiramente, é preciso entender que ser cidadão envolve a compreensão sobre o lugar/posição que uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Promovendo a compreensão e a reflexão sobre o lugar que ocupamos na sociedade, se estamos incluídos ou excluídos do processo social, temos condições de reconhecer nossos direitos e deveres. De acordo com Gentili (2001),

²⁷ Carta do então Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato Souza ao Professor.

²⁸ Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, p. 87.

“... educar para o exercício da cidadania significaria transmitir a todos os direitos que formalmente lhe são oferecidos. A educação, a partir desse enfoque, deveria ser vista como um mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos (civis, políticos e sociais) que definem o campo da cidadania.” (pág. 71)

Desse modo, as Orientações Curriculares enfatizam, em especial, a formação do cidadão no sentido de prepará-lo para a complexa sociedade atual dando base para uma aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida do jovem. Em suma, o ensino da Língua Estrangeira

“... tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania.” (PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1998, p. 41)

Gentili (2001) propõe uma ampliação de certos conceitos relacionados à cidadania e educação. O autor considera que ser responsável, em termos de participação política, e competitivo, em termos de ação produtiva, são condições necessárias para o exercício da cidadania. Assim, educar para a cidadania consistiria na difusão dos direitos (civis, políticos e sociais) do ser humano, como demonstrado. Todavia, vista por esse ângulo, conquistar a cidadania limita-se a uma questão meramente política, o que acaba condenando a condição cidadã à esfera da lei e ao compromisso por respeitá-la.

Por outro lado, como aponta Gentili (2001), devemos pensar em cidadania como “aspiração radical de uma vida emancipatória”. Nesse caso, “a cidadania é construída socialmente, como um espaço de valores, de ações e de instituições nas quais se garantem condições efetivas de igualdade” (GENTILI, 2001, p. 73). Nesse caso, ser cidadão envolve valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia, o respeito à diferença e às identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários. Educar para a cidadania, visto por esse ângulo, significa pensar em valores, normas e direitos (não apenas legais, mas também morais) que configuram a práxis cidadã, que deve estar ligada à prática educativa.

Posto isso, como formar cidadãos e cidadãs portadores de princípios morais que permitam seu reconhecimento comum como participantes de uma comunidade de iguais?

Não é tarefa fácil. No entanto, a escola, como agência moral que é, deve dar oportunidade de “criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também, é claro, de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos morais existentes” (GENTILI, 2001, p. 94). É a partir dessa concepção de cidadania que esse trabalho é pautado.

2.5. Metodologia

Nesta seção, apresento a metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa, descrevo o contexto, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

A metodologia utilizada no presente trabalho foi a da pesquisa qualitativo-interpretativista, na forma de um estudo de caso. A pesquisa interpretativista, de acordo com Triviños (2008:48), possibilita esclarecer alguns elementos culturais, como no caso desta pesquisa, os sentidos-e-significados que caracterizam o mundo vivido dos sujeitos. Sobre o estudo de caso, Nunan afirma que um caso é uma única instância de uma classe de objetos ou entidades, e um estudo de caso é a investigação dessa única instância em um determinado contexto no qual ele ocorre.

2.5.1. Contexto

O cenário para a realização desta pesquisa foi um curso de especialização, parte de um programa de formação continuada de professores de inglês. Criado em 1996, pela Associação de Cultura Inglesa, e desenvolvido em conjunto com a PUC-SP, o *Programa de Formação Contínua de*

Professores de Inglês: um Contexto para a (Des)Construção da Prática oferece aperfeiçoamento linguístico e qualificação profissional gratuita a docentes da rede pública da Grande São Paulo.

A primeira etapa do programa consiste em um curso ministrado pela Cultura Inglesa, com até três anos de duração, com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos professores no idioma e desenvolver a sua fluência.

Após a conclusão dessa primeira etapa, os professores-alunos ingressam em um curso de aprimoramento profissional na PUC-SP. Esse curso é denominado *Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública* e é uma pós-graduação *lato sensu*. O objetivo geral desse curso é colaborar para o aprimoramento do ensino-aprendizagem de inglês na rede estadual e municipal por meio de um programa de formação contínua (capacitação) que permita ao professor relacionar teoria e prática, refletir criticamente sobre sua constituição profissional e sua ação pedagógica em função das necessidades de contextos diversos. A responsável pela coordenação desse programa é a Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani e o corpo docente é formado por professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC-SP) do Departamento de Inglês da PUC-SP e de outras instituições e pesquisadores da área.

O curso está organizado em módulos sequenciais distribuídos em três semestres, oferecidos em um mesmo dia da semana em horário integral. O módulo que fez parte desta pesquisa – *Linguagem e Letramentos* – é ministrado no primeiro semestre. As aulas propõem uma reflexão acerca das concepções de linguagem e letramentos que permeiam as ações pedagógicas dos professores de inglês da rede pública. Essa reflexão é feita à luz dos PCN de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. O intuito desse processo reflexivo é criar contextos de transformações das práticas dos docentes. Para tanto, os professores-alunos são convidados a discutir e questionar sua prática a fim (re)construí-la. O programa de ensino completo desse módulo encontra-se na seção 7 – Anexos.

2.5.2. Participantes

Os participantes deste trabalho foram 26 professores efetivos de inglês da rede pública estadual e/ou municipal de São Paulo. Os nomes dos docentes não foram revelados para preservar a confidencialidade da pesquisa. A grande maioria dos professores é de sexo feminino, totalizando 20 mulheres e 6 homens. Temos assim, 77% dos professores do gênero feminino e 23% do gênero masculino. Esse dado, por si só, permite fazer algumas considerações sobre o perfil dos participantes. As investigações desenvolvidas sobre o gênero dos trabalhadores em educação realmente apontam, em geral, para a direção de que se trata de profissão predominantemente feminina.

2.5.3. Instrumentos e Procedimentos de Coleta

Foram utilizados como fontes principais de geração de dados: gravação das aulas do módulo *Linguagem e Letramentos*; xerocópia do material usado pelos professores; apresentação em *power point* do trabalho final elaborado pelos alunos e notas de campo. A seguir, descrevo cada um dos instrumentos citados:

- **Gravação das aulas:** serviu como a principal base para a geração de dados, visando fornecer informações autênticas no decorrer das aulas. Isso possibilitou-me compreender as crenças dos envolvidos relativas às suas práticas docentes ao contexto escolar, uma vez que os professores-alunos agiam de forma mais natural durante a gravação livre das aulas.
- **Xerocópia do material** utilizado pelos professores: foi utilizado com o intuito de analisar como os professores-alunos vêem as atividades propostas no material e como as aplicam.
- **Apresentação do trabalho final** em *power point* elaborado pelos alunos: esse material foi elaborado pelos alunos com o intuito de apresentar, no último dia de aula do módulo, como forma de avaliação da professora de analisar como os alunos, ao término das discussões que fizeram parte das aulas, enxergavam o material utilizado por eles. Esses dados foram úteis para mim no sentido de que eles demonstram, de forma sistematizada, o

pensamento dos professores-alunos acerca do material analisado.

- **Notas de campo:** ocorreram durante as aulas com o intuito de registrar observações a respeito de comentários realizados pelos professores-alunos.

2.5.4. Tratamento dos Dados

A priori, analisei o áudio coletado das aulas e transcrevi as falas dos professores-alunos que continham conteúdo relevante a minha pesquisa. Posteriormente, analisei o material que havia sido analisado por eles, juntamente com as apresentações elaboradas pelos mesmos. Finalmente, realizei a seleção e a categorização dos dados a partir das *unidades discursivas* mais recorrentes do meu *corpus*.

3. Interpretação e Análise de Dados

Os dados foram analisados e interpretados à luz do arcabouço teórico que serviu de base para esta pesquisa a fim de responder à pergunta de pesquisa: “Quais são os sentidos-e-significados que professores que estão em um curso de especialização têm sobre letramento crítico?”. Esses dados foram coletados tanto durante as aulas do módulo *Linguagem e Letramentos* como a partir da própria análise que os mesmos fizeram do material didático utilizado em suas aulas. A seguir, analiso todos esses dados.

3.1. Dados Coletados nas Aulas

De acordo com o Plano de Trabalho e de Atividades previsto para a realização desta pesquisa, durante o período de 22 de março a 3 de maio de 2012, observei as aulas ministradas pela professora Ângela Lessa no módulo *Linguagem e Letramentos* do curso de especialização em *Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública*. Durante essas aulas, muitas questões foram abordadas a fim de proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir sobre linguagem e letramentos nas ações pedagógicas e reconstruí-las informadas pelas reflexões provocadas ao longo do módulo. Abaixo, encontra-se uma categorização dos dados coletados durante as aulas.

3.1.1. Principais Teorias de Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

A gravação do áudio das aulas possibilitou-me extrair concepções que os professores participantes desta pesquisa possuem sobre as mais diversas questões acerca do ensino-aprendizagem. Dentre elas, destaco, agora, as concepções extraídas sobre as principais teorias de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio das falas desses professores.

Na aula do dia 29 de março, a professora Ângela Lessa apresentou aos professores-alunos a ideia de que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira deve partir de uma concepção que priorize a formação crítica do

aluno para permitir sua maior autonomia. Isso nos remete à visão de ensino que prioriza a formação do aluno para que ele se torne cidadão, tornando-se participante ativo da sociedade. Diante disso, alguns professores-alunos fizeram certos comentários que justificam uma abordagem contrária a essa. Abaixo, apresento algumas amostras de falas de professores que demonstram concepções que priorizam uma abordagem mais tradicional de ensino:

Falante 2: “Mesmo que a gente não queira, **o aluno cobra um ensino mais tradicional**. Tem aluno que você... Por exemplo, quando eu fiz a ‘Prática’ antes (curso: Práticas Reflexivas), a gramática tem que estar subentendida, mas tem aluno que se você não der isso: “Ah eu não entendo, ah, eu não entendo.”, sabe? Tem professor que é até mais novo que a gente, e aluno que é jovem, e ele já vem condicionado de professores que vieram com essa prática e se você não der **essa aula sistemática**, você não tá dando aula.”

A fala desse professor demonstra uma justificativa ao ensino tradicional de inglês. Nota-se que esse professor pode ter tentado uma abordagem menos tradicional em sua aula, porém, pelo seu testemunho, seus alunos não reagiram de forma positiva a essa tentativa. O que o professor acima chama de “aula sistemática” significa uma forma de dar aula focada na estrutura por si só.

O excerto a seguir, da mesma forma, demonstra essa posição de outro professor-aluno:

Falante 3: “Olha, eu trabalho com EJA com alunos de 68 anos... Olha, se você chega e quer dar **inovação**, eles olham assim... Chega um ponto que... Um professor de sociologia, ele gosta muito de dar aula lá na sala de vídeo, pra ver filme. Chega um ponto, que como ele dá aula de sexta-feira, muito aluno começou a faltar. Um dia chegou um aluno e desabafou: ‘Olha, eu gosto da aula inglês, que a professora chega, e ela dá matéria que a gente quer. Ela passa matéria que a gente quer, ela faz a gente praticar, passa lição na lousa, a gente repete e a gente aprende. **Ela dá gramática e a gente aprende**. Porque o professor de sociologia, sabe, pra que a gente vem aqui? Pra ver filme e ver filme, eu vejo em casa’. Gente, trabalhar com uma turma da terceira idade, numa sala de EJA, tentando fazer **inovação** não é fácil. **Eles gostam do tradicional**...”

Esse trecho demonstra que o que o professor chama de “inovação” é, na verdade, uma abordagem menos tradicional diante do ensino de língua. Do mesmo modo que o primeiro professor, este também justifica o seu ensino de uma forma tradicional argumentando, por meio da fala de seus alunos, que essa é uma forma de ensino em que o aluno “aprende mais”. Nota-se, mais

uma vez, que esse professor utiliza-se de falas de seus alunos para validar o que ele quer sustentar.

Comentários como esses geraram uma discussão na aula, o que envolveu a maior parte dos professores em um debate de ideias em que muitos defenderam o ensino tradicional pelo fato de que este era o método mais “eficaz” e rápido em um contexto em que o ensino de língua inglesa não é tarefa simples. Os professores-alunos argumentaram que em salas com um grande número de alunos, certas “inovações” são inviáveis. Isso nos leva a crer que eles têm conhecimento de outras abordagens de ensino, porém escolhem, na maioria das vezes, a mais tradicional.

A respeito de um possível motivo pelo qual muitos desses professores adotam uma abordagem cujo enfoque é mais estrutural e behaviorista em suas aulas, Williams e Burden (1997) apontam para a falta de preparo profissional dos discentes. Isso por que, de acordo com os autores, no behaviorismo o ensino torna-se mais fácil e rápido, uma vez que as aulas consistem em apresentação, prática e repetição mecânica. Além disso, os mesmos autores afirmam que para professores carentes de confiança, essa é a melhor forma de se ensinar, pelo fato de não permitirem que a língua se desenvolva de forma significativa por meio da interação em sala de aula.

A fim de ilustrar uma aula cujo foco é a mera transmissão de conhecimentos linguísticos, a professora Ângela Lessa descreveu o conto *Aula de Inglês*, de Rubem Braga²⁹ em uma das aulas subsequentes à descrita acima. O conto é narrado por um aluno de inglês que, em uma aula extremamente behaviorista, tenta, custosamente, estabelecer sentido para aquilo que sua professora ensina. A professora, despreocupada com um ensino significativo e relevante para seus alunos, propõe a simples repetição de estruturas com conteúdo desconexo da realidade. O papel do professor, ilustrado nesse conto, mostra como a prática pedagógica de um docente que está preocupado exclusivamente com a transmissão vazia de conteúdo é capaz de alienar o aluno.

Em um outro momento do curso – aula do dia 19 de abril – esses conceitos que abarcam as principais visões de ensino-aprendizagem de língua

²⁹ Esse conto encontra-se em anexo IX, na seção 7 – Anexos.

inglesa foram recapitulados pela professora Ângela Lessa. Alguns professores-alunos, então, tentaram explicar, com suas próprias palavras, o que significa dar aula sob uma visão mais estruturalista e sob uma visão mais sociointeracionista. Dentre as diferentes participações, destaco:

Falante 7: “Eu acho assim, se você tem um texto e você tem uma visão estruturalista, você vai enfatizar, de repente, só a **gramática**. Sujeito, verbo, predicado, *tal, tal, tal*, sem... é... fazer nenhum comentário ao assunto do texto em si ou fazer perguntas. Num aspecto mais sóciointeracional, você tem que focar gramática também, por que a língua é feita com gramática também, mas você pode fazer uma análise sobre o que o texto fala e **deixar os alunos levantarem algum ponto de interesse** deles, de repente. Seria isso?”

Falante 3: “**Um é um monólogo:** só o professor fala e o aluno ouve. **O outro é um diálogo:** o professor fala e pergunta, o aluno também fala e o aluno participa. No sóciointeracionista tem muito mais interação.”

Já os trechos a seguir demonstram que os professores, apesar de ter consciência das diferentes formas de ensinar, acaba por fazer uso daquela que se adapta melhor ao seu grupo. As razões para essas escolhas variam entre preferência dos alunos, condições na sala de aula, melhor compreensão do conteúdo por parte dos alunos e foco da aula.

Falante 2: “**Às vezes temos que ser behavioristas.** Tem alunos que dizem que não entendem se você não der gramática de uma forma tradicional.”

Falante 1: “Os alunos gostam do tradicional.”

Falante 6: “**Vai do professor** na sala de aula e do foco que o professor tem na sua aula **pra focar um ou outro jeito de dar aula:** behaviorismo, cognitivismo ou sóciointeracionismo.”

Falante 8: “**Às vezes, isso (a abordagem de ensino) depende não só do professor, mas do momento da turma.** Tudo influencia, né? Eu trabalho no Estado e na Prefeitura. Na Prefeitura, eu dou aula pro Ensino Fundamental de quinta a oitava (série). Eu tô com umas sétimas séries que são... o que há de pior, em termos de indisciplina. E, assim, eu tô tendo sérios problemas de disciplina. Não que minha aula seja totalmente sóciointeracional, mas você busca interagir, mas não tem como. O problema da indisciplina é gravíssimo... Eu não consigo nem que eles percebam que eu estou lá. Aí, outro dia eu enchi a lousa de cópia, sabe? Eu enchi a lousa e falei: “Não, eles vão acordar e vão ver que isso não é aula!” Não. Eles ficaram quietos e copiaram. Aquilo me deixou extremamente revoltada. Sabe quando a minha vontade era apagar tudo e falar: “Caramba! Isso não é aula! Eu tô querendo dar aula e vocês não querem, e essa porcaria vocês querem?!?” Eu tentei até na outra aula conversar, mas é um problema...”

Falante 12: “Eles (os alunos) acham que se você não por na lousa, você tá enrolando. **Aula é lousa.**”

A respeito dessa aparente “preferência” dos alunos por uma abordagem mais tradicional de ensino, os PCN justificam que isso ocorre pelo fato disso ter sido construído historicamente. Diante disso, os discentes somente respondem a essa tradição de como a aula deve ser.

3.1.2. Letramento e Letramento Crítico

Uma das primeiras atividades feitas pela professora Ângela Lessa nas aulas do módulo Linguagem e Letramentos foi propor aos alunos que respondessem, a título de levantamento de conhecimento prévio, a seguinte questão em grupo:

- O que você entende por língua e linguagem?

Esse foi o ponto de partida do curso e o intuito desse exercício foi saber o que está por trás da concepção dos professores-alunos acerca de conceitos sobre língua, linguagem e objeto de ensino do professor de inglês. A partir daí, foi possível estabelecer o conhecimento prévio dos alunos e isso serviu de guia para saber de onde partir para construir o conhecimento novo.

Esses dados deflagram qual é a implicação que essas concepções exercem na prática pedagógica. Ou seja, conforme o docente faz a seleção do seu material, a correção dos exercícios, o planejamento de sua aula etc. ele prioriza, ou não, esta ou aquela visão diante do aprendizado e, conseqüentemente, do seu objeto de ensino.

Os resultados apresentam, em sua maioria, certa discordância entre o que os professores-alunos entendem sobre as concepções citadas acima. As tabelas abaixo ilustram essas diferentes concepções agrupadas de acordo com as semelhanças entre si. A tabela a seguir 1 demonstra o que os professores-alunos entendem por linguagem e é seguida de breve análise.

Tabela 1. Concepções dos Professores Sobre Linguagem

O QUE É LINGUAGEM?	
• GRUPOS 1, 4 e 7:	✓ “Linguagem são as diversas formas de

<p>Visão de linguagem atrelada à ideia de forma de expressão e comunicação.</p>	<p>expressão que utilizamos para nos comunicarmos com as pessoas, como: corporal, verbal, gestual, visual, musical entre outras.”</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Linguagem compreendida como toda forma de expressão usada no processo de comunicação, tais como verbal, não-verbal, mista e tecnológica.” ✓ “Linguagem é um conjunto de códigos, símbolos, palavras com o objetivo de criar meios de comunicação ou meios de expressão. Ex: linguagem gestual, verbal e visual.”
<ul style="list-style-type: none"> • GRUPOS 2, 3 e 7: Visão de linguagem atrelada à ideia de meio de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Linguagem – são os vários meios para a comunicação ser efetivada.” ✓ “A linguagem é a maneira individual que cada sujeito usa para se comunicar e interagir como sujeito ativo no mundo, segundo Paulo Freire no texto <i>Educando o Educador</i>.” ✓ “Linguagem são as inúmeras e diversas formas de comunicação: oral, escrita, gestual, corporal, musical, dança, sinais de trânsito, vestimentas, libras.” ✓ “Linguagem é um conjunto de códigos, símbolos, palavras com o objetivo de criar meios de comunicação ou meios de expressão. Ex: linguagem gestual, verbal e visual.”
<ul style="list-style-type: none"> • GRUPO 5: Visão de 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Linguagem > é o conjunto de signos

linguagem atrelada à ideia de signos .	relacionados a uma convenção social pelo qual estabelecemos uma relação de interação entre os membros de um determinado grupo.”
---	---

Ao analisar as respostas dadas pelos grupos, podemos perceber que há, para a maior parte deles, uma concepção de que linguagem que está ligada à ideia de “forma e/ou meio de comunicação e/ou expressão”. Somente para um dos grupos a linguagem é entendida como “um conjunto de signos”.

Já no que tange a concepção dos professores-alunos em relação à língua, podemos apontar mais diferenças, conforme o a tabela 2 abaixo demonstra:

Tabela 2. Concepções dos Professores sobre Língua

O QUE É LÍNGUA?	
<ul style="list-style-type: none"> GRUPOS 1 e 2: Visão de língua atrelada à ideia de idioma. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Língua é idioma. A identidade de uma nação ou de um povo, representada por meio de códigos, registros e fala.” ✓ “Língua - é o idioma pelo qual uma determinada comunidade se expressa.”
<ul style="list-style-type: none"> GRUPOS 3 e 4: Visão de língua atrelada à ideia de meio de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Língua é um sistema coletivo de comunicação usado por um grupo social (país)” ✓ “Língua pode ser compreendida como a representação dos signos em relação aos seus significados e também entende-se que pode ser um canal de comunicação.”
<ul style="list-style-type: none"> GRUPO 5: Visão de língua atrelada à 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Língua> Estruturação> Gramática Normativa”

gramática.	
<ul style="list-style-type: none"> GRUPOS 4 e 6: Visão de língua atrelada à ideia de signos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Língua e a decodificação de sons por meio de signos carregados de significados convencionados culturalmente. A língua é viva, sofre transformações por causa de influências externas sociais, culturais provenientes da interação entre seus usuários.” ✓ “Língua pode ser compreendida como a representação dos signos em relação aos seus significados e também entende-se que pode ser um canal de comunicação.”
<ul style="list-style-type: none"> GRUPO 7: Visão de língua atrelada à ideia de linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Língua é uma linguagem específica adotada e estabelecida por uma coletividade ou grupo de falantes.”

Nota-se, ao comparar as respostas dadas pelos professores-alunos, que não há um denominador comum em relação à concepção de língua por eles estabelecida. Percebemos que, diferentemente da noção de linguagem, a noção de língua apresentada pelos professores-alunos mostra-se um pouco menos clara e coesa, demonstrando maior disparidade de conceitos. Esses dados demonstram que os professores-alunos participantes desta pesquisa iniciaram o curso de especialização com concepções bem diferentes acerca de conceitos fundamentais para o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

É importante salientar, mais uma vez, que a visão que temos de língua determina o entendimento de muitos outros conceitos relativos à área de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Isso, portanto, é fundamental para entendermos que, numa abordagem de ensino que tenha como enfoque o letramento crítico, a língua não deve ser pensada como alheia à realidade. Isso se coaduna com o que afirma Rojo e já discutido anteriormente, ou seja, a língua não é estanque e nem neutra, mas sim, dinâmica e carregada de valores

e ideias. Portanto, reconhecer esses valores e ideias e replicá-los só é possível para um indivíduo que é letrado criticamente.

É importante ressaltar aqui que o principal objetivo das aulas do módulo *Linguagem e Letramento* do curso de especialização em *Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública* – o *locus* da presente pesquisa – é justamente “refletir sobre concepções de linguagem e letramentos a partir da prática a fim de reconstruí-las”³⁰. Portanto, o principal objetivo das aulas é oportunizar a discussão e o questionamento das práticas pedagógicas na escola pública.

Após o estabelecimento do que é língua e linguagem, na aula do dia 12 de abril, as seguintes questões foram expostas aos alunos para que eles também discutissem em grupo:

- O que você entende por letramento crítico? Dê exemplos.
- Você acha que seu aluno é letrado? Justifique sua resposta.

A priori, essas questões foram elaboradas com o intuito de extrair os sentidos-e-significados que os professores-alunos participantes desta pesquisa têm sobre letramento crítico, de acordo com os objetivos específicos deste trabalho. Inicialmente, os professores-alunos engajaram-se em uma discussão em pequenos grupos sobre sua compreensão do que é letramento crítico. A partir dessa compreensão, eles justificariam se seus alunos são letrados ou não. As falas a seguir foram coletadas por meio da gravação de áudio que, por sua vez, foi realizada durante a atividade em questão. Elas demonstram que o conhecimento prévio desses professores-alunos acerca do que é letramento crítico era bastante limitado, como segue:

Falante 3: “(Letramento crítico) É quando ele (o aluno, o indivíduo) consegue interagir com os inúmeros níveis da nossa sociedade. Então, ele chegou a um letrado crítico. Chegou um ponto que ele – o aluno – consegue entender, compreender quanto à escrita, quanto à oralidade e interage nos mais diversos níveis sociais. Esse é o letrado. Ele é letrado por que ele consegue fazer essa interação com todos.”

Nota-se que esse professor confunde a concepção do que é o sociointeracionismo com a questão do letramento e do letramento crítico. Para ele, interação é sinônimo de letramento. Com a mediação da professora, esse

³⁰ De acordo com Programa da Disciplina, disponível na seção 7 – Anexos.

professor-aluno compreendeu que, na verdade, sua compreensão do que é letramento crítico estava equivocada. O grupo, então, reiniciou a discussão tentando reconstruir os sentidos-e-significados acerca do que é letramento crítico. Um dos professores-alunos recorreu à leitura que a professora havia pedido que eles fizessem anteriormente. Sua fala abaixo demonstra a tentativa de construir significado:

Falante 4: “E se a gente pegar as teorias e os especialistas, quem sabe a gente, partindo deles, a gente consegue entender o que a Claudete (colega de grupo) tá tentando dizer. Pode ser? O que a gente percebeu é que vai além da decodificação do código: ler e escrever. O aprendiz faz o uso da leitura e da escrita e... alí tem uma ideologia, né? Tem uma crença, tem valores. Olha, aqui na página 44 do *Letramentos Múltiplos*³¹, parágrafo terceiro, a Rojo cita a Magda Soares: ‘Na verdade, o conceito se mostra bastante complexo e sócio-historicamente determinado’. Aí, ela vai dizer por que que é complexo, em primeiro lugar: ‘... porque esse estado ou condição envolve tanto as capacidades de leitura como as de escrita. Em segundo lugar, essas capacidades são múltiplas e muito variadas. Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar as letras e os sons da fala’.”

Em um outro grupo, um dos professores-alunos expressou sua dúvida em relação aos diferentes níveis de letramento. O trecho de sua fala, a seguir, demonstra essa dúvida:

Falante 8: “... Mas aí, então, a pessoa só é letrada se ela tiver a leitura no sentido de decodificação de letras e conseguir entender aquilo? Eu acho que não, porque, por exemplo, eu tenho um aluno, ele não é alfabetizado mesmo, mas ele pega ônibus, ele faz todas as leituras, entendeu? Ele mexe no celular super bem. Daí eu pensei: ele tem um letramento a partir de uma prática social. A partir do momento que ele consegue pegar um ônibus, pra mim, ao meu modo de entender, ele tá tendo uma prática social. Ele tá interagindo.”

Da mesma forma, um outro grupo demonstrou a mesma dificuldade: estabelecer a diferença entre diferentes níveis de letramento e letramento crítico. Os excertos a seguir mostram a discussão entre dois professores acerca desse aspecto:

Falante 2: “Então, letramento crítico é saber reconhecer as práticas sociais da leitura e da escrita. Exemplo: uma pessoa no ponto de ônibus, ao ler um painel, ele está fazendo uso da leitura com prática social.”

Falante 1: “É que depende do nível de letramento. No caso, a gente colocou esse sujeito... Ele não tá dominando, ou seja, a leitura, propriamente dita, mas ao saber tomar um ônibus, localizar que alí é um ponto de partida do ônibus, né? E muitas coisas assim, saber

³¹ Menção ao livro de Roxane Rojo, *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*.

onde ele vai subir, vai descer, né? Contar o dinheiro, isso é um exemplo de um sujeito letrado.”

Falante 2: “Isso é um tipo de letramento.”

Falante 1: “Isso, porque ele tá fazendo uso dessa leitura como uma prática social, na vida dele, né?”

Nesse momento, a professora questiona o que seria o letramento crítico. O grupo volta, então, à discussão:

Falante 2: “O crítico não seria assim, ele sabe opinar, discernir com assertividade numa situação perante uma ideia? A pessoa tem uma ideia e, em cima dessa ideia, ela tem uma base teórica. Igual a professora de manhã falou, tudo que ela vai nos ensinar tem uma base teórica, então ela vai nos direcionando. Seria nesse sentido o crítico? Seria uma pessoa mais fundamentada? Seria uma pessoa argumentativa?”

Falante 1: “Quando ele usa essa leitura e essa escrita, quando ele domina de fato a leitura, propriamente dita?”

Falante 2: “Então, é um crítico reflexivo.”

Falante 1: “É ter desenvoltura, saber ler mesmo, ler e compreender, extrair a mensagem, eu acho.”

Essa discussão, aos poucos, possibilitou a construção dos sentidos para se chegar ao significado do que é letramento crítico. Gradativamente, com a mediação da professora, os alunos chegaram à conclusão de que o letramento crítico envolve estabelecer relações e fazer articulações entre diferentes textos, conforme discutido anteriormente. Essa compreensão leva ao entendimento de que textos não são neutros, mas, ao contrário, representam visões particulares e influenciam o outro. Desse modo, o indivíduo que é letrado criticamente consegue questionar a forma como os textos são construídos, levantando questões como: Por que esse texto está escrito dessa forma? A quem interessa esse texto? Em nome de quem ele foi escrito? Para o benefício de quem? A partir dessa compreensão, um dos professores-alunos aborda uma questão interessante:

Falante 3: Mas quando se tem uma classe dominante que detêm esse capital cultural de conhecimento, será que é pra todos? Por exemplo, eu dou aula numa realidade, Jardim Ângela, Campo Limpo e ao em torno tem um milhão de habitantes. **Já pensou essa população com esse capital cultural, o que ia exigir dessa parte que determina o que tem que ser com essa questão do letramento crítico?**

Esse é um ponto crucial dentro da noção do letramento crítico, uma vez que pensar em letramento crítico inclui analisar o poder que a língua exerce na sociedade, de modo a levar o indivíduo a refletir e agir positivamente sobre ela. O indivíduo que é letrado criticamente possui a capacidade de questionar as

relações ocultas de poder e ideologias pelas quais o discurso foi construído, construindo, assim, novos significados e atitudes perante o meio em que está inserido. Isso nos remete ao que Gentili propõe como pressuposto para estabelecer a formação do cidadão.

A respeito do mau preparo dos professores da rede pública de São Paulo, um dos professores-alunos expressou sua opinião na aula do dia 12 de abril:

Falante 5: Professora, mas será que a escola para **ou será que é a falta de condições de formações dos professores que lá estão?** Por exemplo, nós estamos tendo a oportunidade de estar aqui hoje numa quinta-feira. Somos um número de vinte e poucos professores.

Falante 12: Os privilegiados.

Falante 5: Os privilegiados. O Estado de São Paulo, a rede tem 240 mil professores. Voltando naquela questão, *né?* Será que se pretende... que não é ideologia? Pelo menos como a senhora articulou: *tá* começando, *né?* Tem muita gente interessada, mas é pra já? Será que não vai ser pra muito longe?

Como o professor acima aponta, muitas vezes, somente aqueles “privilegiados”, que conseguem ter acesso a um curso de especialização gratuito com o intuito de aprofundar e aperfeiçoar seus conhecimentos tanto linguísticos quanto pedagógicos, serão capazes de multiplicar esses conhecimentos e proporcionar a tantos alunos um ensino melhor.

Após a melhor compreensão do que é letramento crítico, a principal questão discutida foi: O material desenvolvido pelo Estado abre portas para o letramento crítico?

Com o objetivo de extrair quais são os sentidos-e-significados que esses professores de inglês da rede pública têm sobre os materiais de ensino que estão recebendo e que devem usar com seus alunos, de acordo com o objetivo específico desta pesquisa, as seguintes questões foram propostas aos docentes:

- O material fornecido pelo estado trabalha com o letramento crítico? Se a resposta for afirmativa, dê exemplos de como isso ocorre.
- Como você trabalha a questão do letramento nas aulas de inglês? Dê exemplos.

O excerto a seguir demonstra a opinião de um dos professores:

Falante 10: “Eu acredito que o material do Estado traga bastante a questão do letramento por que, assim, quem usa o material de inglês – eu vou falar de inglês da nossa escola – no caso do primeiro,

segundo e terceiro ano do Ensino Médio, **eles trabalham bastante com a questão do aluno ser crítico, do aluno argumentar**. A apostila do Estado é diferente dos livros didáticos. Os livros didáticos são ainda, eu vejo assim, muito estruturalistas. A apostila, ela já não é tão assim, ela já é mais focada na interação do grupo. **Ela incentiva muito essa questão do aluno argumentar, do aluno criticar, do aluno ler o texto e criticar aquilo**. Boa parte dos professores não gosta, mas tem exercícios que vêm lá: faça grupos com os alunos e discuta a questão *tal*. Discuta o texto *tal* em grupo. Pergunte pros alunos em coletivo se eles conhecem isso. No próprio caderno do professor, vem lá: professor, trabalhe dessa forma, questione os alunos assim, faça uma discussão em grupo, todo mundo junto. Então, eu acredito que o material do Estado, embora seja muito criticado por muita gente, eu gosto. Por que eu acho que ele ajuda a gente trabalhar a questão do aluno interagindo com o material, com o colega, com o professor e com o social dele, *né?*”

Percebemos, por meio da fala desse professor, que ele compreende que o material fornecido pelo Estado abre portas para o desenvolvimento do letramento crítico. Na verdade, ele possui uma visão crítica em relação a outros materiais usados por seus colegas, dizendo que estes são mais “estruturalistas”.

Um outro professor argumenta que há a presença de uma abordagem que favoreça o letramento crítico no material do Estado, dizendo que este aborda questões que levam o aluno a reconhecer a diversidade de culturas:

Falante 5: “O material trabalha muito a cultura de inglês, *né?* Ele mostra a cultura de outros lugares pro aluno associar a cultura dele com a cultura de outros lugares. Então **eu acho que aí a apostila trabalha (o letramento crítico) nesse sentido de levar o aluno a pensar por que lá, em *tal* lugar, é assim e aqui nós vivemos dessa maneira?** Por que que a gente faz, realiza essa atividade desse jeito e na Inglaterra é de outra maneira e como você poderia adaptar isso pra sua realidade? Isso dá pra trabalhar.”

É fácil perceber que o contato que temos com outras culturas e outros modos de pensar sobre o mundo nos faz questionar o nosso próprio modo de pensar. Isso nos remete à visão de como o ensino-aprendizagem de língua estrangeira favorece a visão crítica do indivíduo sobre aspectos sócio-culturais, visão essa que está presente nos PCN de Língua Estrangeira, como abordado anteriormente. Além disso, não podemos esquecer do papel da disciplina de língua estrangeira diante da questão da formação da cidadania, que também foi abordado anteriormente. Levar o aluno a desenvolver sua visão crítica em relação a outras culturas configura-se como um importante aliado no sentido de formar cidadãos.

O outro professor-aluno a seguir justifica a presença do letramento crítico no material do Estado. Este parece ser o que mais se aproxima ao conceito de letramento crítico, como foi discutido anteriormente:

Falante 8: “**Eu também acho que o material trabalha a questão do letramento crítico**, por que quando ele trabalha a propaganda, ele mostra pro aluno que a função da propaganda é convencer. **Ele vai fazer o aluno pensar, através do texto**, reconhecer no texto como é que ele te convence a comprar aquela calça. Mostra que, por exemplo, tem o uso dos adjetivos, nesse caso. Então, **eu acho que tem o letramento crítico por isso, por que está usando a escrita, o texto pra mostrar uma prática social**. Socialmente você compra, mas nem percebe, então o material te ajuda a perceber isso.”

As falas desses professores-alunos acima demonstram parecer ter ficado clara a questão do que é letramento crítico e de que o material do Estado trabalha essa questão. No entanto, para outros professores, essas questões não foram totalmente resolvidas, como pode ser observado no excerto a seguir:

Falante 4: “Essa interação que eu vejo, pelo menos nas apostilas, traz a possibilidade de trazer alguma música ou vídeo que eu posso trabalhar com os alunos. Dessa forma, os alunos podem trabalhar o inglês com alguma coisa que eles já conhecem.”

Professora: “**Mas isso é letramento crítico?**”

Falante 4: “**Sim**. Por que, normalmente, a gente tem uma quantidade enorme de informações e eu não paro pra pensar a respeito dela. O inglês tá ao meu redor, na própria camiseta deles tem informações, frases em inglês que eles não percebem. Então, cabe a mim, como mediador, fazê-los pensar a respeito disso e ver a importância de se ter o domínio de outro idioma para interagir e vivenciar de forma crítica e reflexiva naquela situação. Para saber que aquela língua é uma ferramenta internacional de comunicação, eu preciso estar inserido. Então, eu acho que a questão dos filmes possibilita isso.”

O mesmo professor-aluno que participou anteriormente dando sua opinião sobre letramento crítico e o material didático não concorda com a opinião desse seu colega e explica o motivo pelo qual ele discorda:

Falante 10: “**Eu acho que isso não trabalha o letramento crítico**. Por que pra eu considerar algum trabalho de mídia como trabalho de letramento, vai depender muito da minha intenção com aquele material. Por que se eu trabalhar um vídeo pra abordar a temática, discutir o tema, o assunto, eu não tô trabalhando o letramento, eu tô trabalhando o tema. Agora, se eu tenho a atividade do anúncio e eu trabalho a escrita e o meu aluno aprender que através daquele gênero ele está se comunicando de determinada forma dentro da sociedade, ali, sim, ele está trabalhando o letramento. **Eu vou estar trabalhando a língua para convencer o outro e se posicionar**. Eu posso trabalhar uma coisa e ficar só no superficial ou eu posso aprofundar e trabalhar o letramento crítico.”

Além dos dados extraídos por meio das falas dos professores, também utilizei-me do material produzido pelos próprios professores para avaliar se os livros usados por eles – fornecidos pelo Estado ou não – promovem o letramento crítico. A professora Ângela Lessa pediu, na aula do dia 26 de abril, que eles analisassem e apresentassem, em duplas ou trios, uma certa situação de aprendizagem do material que eles utilizam em suas aulas. Primeiramente, foi pedida uma análise do objetivo da lição e, a partir desse objetivo, a discussão das seguintes questões: a) Qual é a visão de letramento que se tem? b) Qual é a visão do que é aprender a língua inglesa? Essa primeira apresentação não foi de cunho avaliativo formal, mas foi uma atividade que serviu de preparação para uma apresentação com questões mais aprofundadas em aulas futuras.

Portanto, na aula do dia 3 de maio, última aula do módulo, foi pedido para os alunos que fizessem uma apresentação formal do material didático usado por eles em suas aulas. O material escolhido pelos professores-alunos variou entre o material fornecido pelo Estado e outros materiais escolhidos pelo PNLD³².

O que se segue, abaixo, é uma descrição de ambas as atividades citadas acima – discussão informal e apresentação formal sobre o material didático – com o intuito de extrair quais são os sentidos-e-significados que os professores têm sobre letramento crítico ao término do módulo.

3.1.2.1. Material Fornecido pelo Estado

A escolha do material didático para a atividade do dia 26 de abril iniciou-se na aula anterior, dia 19. A respeito dessa escolha inicial, destaco o excerto abaixo que ilustra o que um dos grupos de professores-alunos acha do material desenvolvido pelo Estado:

Falante 7: “Eu tenho todos os livros do Estado. Quando fala de voluntariado, eu gosto, mas quando começa a falar de currículo, ninguém merece aquilo. Como elaborar currículo em inglês? Dizer que isso está na realidade do aluno... *‘hellooo!!!* Entendeu? De

³² O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

voluntariado eu acho legal, por que mostra todas as possibilidades, não só pela língua, mas para a vida também. De primeiro emprego eu também acho bacana para o terceiro ano. Mas **fazer currículo não tem nada a ver.**”

Falante 3: “Esse do primeiro ano que trabalha com estereótipos é bem legal também. Eu trabalho com estereótipo e preconceito.”

Falante 7: “Mas eu acho assim: é legal, só que eu acho que eles visualizam menos... Eles até enxergam essa coisa de estereótipo e tal, mas acho que em termos de texto, de leitura de texto, ele fica mais... *hummm...*”

Falante 3: “Fica mais filme, análise de filme.”

Falante 7: “É, por exemplo, estudar roteiro, coisa assim, não é um texto que faz tanto parte da vida dele quanto da propaganda. Por isso que eu acho que o da propaganda é um dos melhores. O jornal é legal por que eles não conhecem jornal. Eu levei jornal pra sala de aula. Eles não sabiam o que era caderno... Quer dizer, jornal de língua portuguesa. Mas **fica distante por que eles não usam jornal na vida deles.**”

Percebe-se que o Falante 7 quis dizer que é irrelevante a seus alunos capacitá-los a elaborar um currículo em inglês, pois eles não usarão esse conhecimento em suas vidas. É importante salientar que esse tipo de discurso esteve presente em muitos momentos do curso.

Conforme discutido anteriormente, é obrigação do professor de inglês dar ao aluno oportunidades, em suas aulas, de estabelecer essas relações conhecendo e circulando em outras culturas. É na escola que ele deve ter espaço para ter contato com outras formas de pensar e agir no mundo para que, assim, ele possa apropriar-se de uma postura crítica que o possibilite transformar seu *status quo* ao invés de cooperar para sua manutenção, como orientam os PCN. Isso é educar para a cidadania.

Como já citado anteriormente, após esse primeiro momento para discussão de atividades presentes nos materiais, o que se seguiu foi a aula posterior, a do dia 26 de abril. Nessa aula, os alunos engajaram-se em um grande debate de ideias a respeito de questões como: o que significa ensinar numa perspectiva de letramento; quais são as competências e habilidades que a atividade envolve; qual é o objetivo da atividade em questão; quais são os aspectos linguísticos trabalhados, entre outros. Tudo isso para se chegar à conclusão de que tipo de abordagem o material favorece: se uma abordagem mais estruturalista ou mais sociointeracionista, que, é importante lembrar, é mais coerente com a visão de letramento crítico, conforme discutido anteriormente.

Os professores-alunos foram orientados a analisar os materiais levando em consideração os seguintes pontos:

LIVRO DO PROFESSOR:

- Objetivo(s)
- Conteúdo(s)
- Competências (conhecer) e habilidades (fazer)

LIVRO DO ALUNO:

- Como são trabalhados os conteúdos?
- Qual a proporção de atividades voltadas para trabalho de: leitura, gramática, vocabulário, gênero etc.
- Qual é a relação entre compreensão e produção.
- Como os textos são trabalhados?
- É trabalhado algum tema transversal? Se sim, qual?
- Há coerência entre os dois livros? Justifique.

Dentro desse contexto, o primeiro grupo³³ apresentou a seguinte análise:

GRUPO 1:

Material escolhido: Caderno do Estado – LEM/INGLÊS – Ensino Fundamental – 5ª série – volume 1/ Secretaria da Educação, 2009.

ANÁLISE DO GRUPO:

OBJETIVO:	PRODUZIR CARTÕES DE IDENTIFICAÇÃO ESTUDANTIL EM INGLÊS.
CONTEÚDO:	FORMULÁRIO
COMPETÊNCIAS:	IDENTIFICAR OS GÊNEROS E RELACIONAR TÍTULOS DE REVISTAS AO SEU CONTEÚDO.
HABILIDADES:	PRODUZIR CARTÕES DE IDENTIFICAÇÃO EM INGLÊS
O EXERCÍCIO É DESENVOLVIDO, POR MEIO DA IDENTIFICAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL E	

³³ Essa análise foi feita, exclusivamente, pelos componentes do grupo, cujos nomes foram preservados. Esse material, bem como todos os que se seguem, foi gentilmente cedido para mim a título de pesquisa e encontra-se reproduzido na íntegra não tendo sido corrigido em nenhum momento.

PREENCHIMENTO DO FORMULÁRIO COM OS DADOS PESSOAIS PARA GANHAR REVISTA.

VOCABULÁRIO PALAVRAS QUE SERÃO UTILIZADAS NO COTIDIANO DO ALUNO: EG: FIRST, MIDDLE, LAST, ADRESS, CITY, STATE		PRONÚNCIA		GÊNERO TEXTUAL FORMULÁRIO USADO NAS DIVERSAS PRÁTICAS SOCIAIS		GRAMÁTICA HIS/HER PRONOME POSSESSIVO	
SIM		SIM		SIM		SIM	

Descrever: O título da situação de aprendizagem III: *Personal Information: filling out forms and identification cards*, o assunto é apresentado em uma página com exercícios, na frente (identificar o gênero textual e preencher o formulário para ganhar a revista) e no verso há cinco exercícios relacionados com formulário.

1. Cinco alternativas para escolher o tipo de revista que os estudantes lêem;
2. Perguntas para responder em português sobre a revista;
3. Rer o formulário;
4. Identificar o cartão;
5. Orações para completar com base no cartão de identificação usando os pronomes possessivos His/Her e
6. Elaborar "identity card".

Informar: No conteúdo da apostila, não há valorização do enunciado (tema) os exercícios desenvolve a gramática, pronuncia e o vocabulário,

Confrontar: A situação de aprendizagem III não contextualizou o tema com os exercícios, dificultando a compreensão dos exercícios.

Reconstruir: Para adequar a aula a proposta Sóciointeracionista, o docente elabora uma metodologia coerente com o tema e os exercícios, o agrupa os alunos para a troca e enriquecimento de informações.

O tema relacionado com o contexto do aluno e o conteúdo da apostila, favorecem a compreensão e curiosidade do educador e educando, exemplo: SCHOOL IDENTIFICATION CARDS, exemplo no formulário pode conter os dados da carteirinha escolar com perguntas referentes à escola, a revista poderá ser trocada pelo livro didático o caderno do aluno ou análise de alguns livros da sala de leitura.

Conclusão:

Analizamos a situação de aprendizagem III do caderno do aluno e do professor concluímos que há não integração do tema com os dos exercícios. Sendo assim, a situação de aprendizagem não apresenta uma proposta teórica coerente com a qualidade da aprendizagem impossibilitando o letramento.

Segundo Maria Cecília (sd/ p.12) **“As praticas de leitura e escrita colocam os falantes com maiores chances de construir cidadania plena.”**

Então, será necessário repensar a elaboração de conteúdos e contextualizar, para o professor e aluno vivenciar e envolver situações dialógicas que permitam o letramento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBERALI, Fernandes Coelho, Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

Caderno do professor: LEM- inglês fundamental – 5º série, volume 1/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini, Alzira da Silva Shimoura - São Paulo – SEE, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília, Fala, Letramento e inclusão social, sd/: Editora Contexto.

Comentários:

Esse primeiro grupo interpretou a atividade em questão como sendo exemplo de algo que trabalha a língua dentro de uma determinada prática social – a atividade trabalha o preenchimento de um formulário para assinar uma revista. Além disso, a conclusão a que o grupo chegou foi de que esta atividade promove o letramento, pois, como diz o Falante 11:

Falante 11: “... por que o aluno tem que aproveitar aquilo que ele **tá aprendendo – esse vocabulário novo – e aplicar numa situação contextualizada de um dia-a-dia.** Tudo bem que no dia-a-dia ele não vai preencher formulários em inglês. Ele não vai fazer *submissions* em inglês no dia-a-dia, mas é um contexto generalizado de você preencher formulários. Vai numa locadora, vai alugar um filme você vai preencher formulário, essas coisas. *Tá* na língua materna no dia-a-dia, mas quando você leva isso pro inglês ele acaba assimilando mais facilmente também. Eu caracterizo como letramento baseado nisso”.

Nesse momento, a professora pergunta ao aluno o que ele entende por letramento, ao que ele diz:

Falante 11: “Eu acredito que letramento seja a questão do aluno estar conseguindo **se inserir dentro do contexto social ao qual ele pertence** no dia-a-dia.”

O professor-aluno procurou explicar, com a mediação da professora, que a atividade propicia o letramento, pois pertence ao contexto do aluno e se preocupa com a questão do gênero, afinal de contas, preencher formulários é uma atividade social na vida de praticamente qualquer indivíduo. A professora frisou que é importante lembrar que não é o vocabulário que caracteriza a atividade como promotora de letramento, mas sim o ato de capacitar o aluno a preencher o formulário.

Por outro lado, o grupo conclui, ao final, que essa atividade não é composta de exercícios gramaticais coerentes com a prática social, pois praticar os pronomes possessivos *his* e *her* não tem relação com o texto em si. Desse modo, o grupo analisou esses exercícios como sendo estruturalistas, o que acaba por impossibilitar o letramento, na visão dos componentes do grupo. No entanto, essa justificativa não parece ser adequada de acordo com as questões sobre letramento levantadas anteriormente. Logo, podemos inferir que o grupo encontrou dificuldades de estabelecer relações entre teoria e

prática, o que fez com que certas questões parecem ter ficado incompreendidas em sua totalidade.

O grupo 4, por sua vez, apresentou uma análise do material usado para o Ensino Médio. A seguir encontra-se essa análise seguida de breves comentários:

GRUPO 4:

Material escolhido: Caderno do Estado – LEM/INGLÊS – Ensino Médio – 1ª série – volume 1/ Secretaria da Educação, 2009.

ANÁLISE DO GRUPO:

LIVRO DO PROFESSOR:

OBJETIVOS

- Conhecer os países cuja língua oficial é o inglês e compará-los com os de língua portuguesa; conhecer os conceitos de língua estrangeira e língua franca; discutir a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras no mundo.
- Reconhecer o assunto geral de um texto e as características do gênero tabela.
- Localizar informações em uma tabela.
- Mobilizar conhecimento prévio de mundo; antecipar informações contidas em um texto.
- Verificar a veracidade de informações a partir da leitura de um texto.

CONTEÚDOS

*Presença da língua inglesa no mundo (conceitos: primeira língua, ou L1; segunda língua, ou L2, língua estrangeira)

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:

* Leitura: localizar e analisar informações específicas em um texto, reconhecer seu tema geral e a organização do gênero, antecipar informações em um texto.

LIVRO DO ALUNO

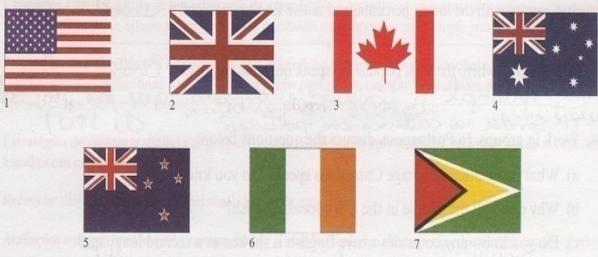
COMO SÃO TRABALHADOS OS CONTEÚDOS?

1ª ATIVIDADE:

WHERE ENGLISH IS SPOKEN: FACTS AND FIGURES

1. Work in groups. In Portuguese, discuss the questions.

a) Study the flags below. They all represent countries where English is spoken as a first language. Do you know their names?



(Figura 1)

Nesta primeira atividade o aluno perceberá que o inglês é a primeira língua em alguns países.

*A atividade visa buscar o conhecimento de mundo do aluno.

2ª ATIVIDADE:

2. Read the text quickly. What does it talk about?

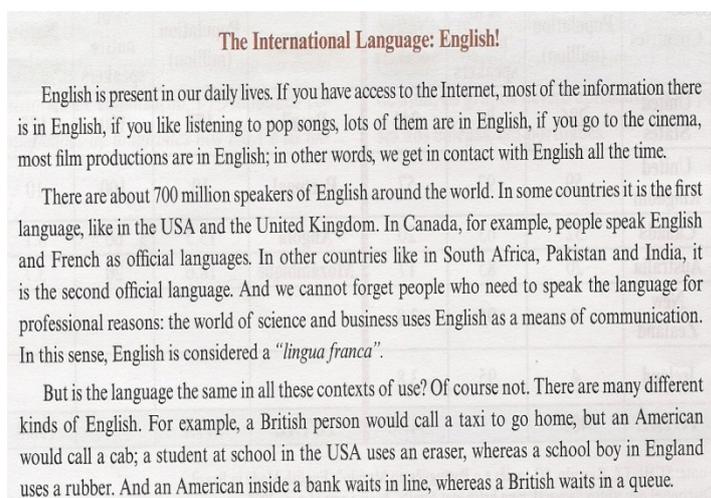
English and Portuguese in the world							
English				Portuguese			
Countries	Population (million)	% of native speakers	Native speakers	Countries	Population (million)	% of native speakers	Native speakers
United States	286	86	246	Brazil	175	100	175
United Kingdom	59	97	57	Portugal	10	100	10
Canada	32	63	20	Angola	13.5	60	8.1
Australia	20	85	17	Mozambique	18.6	20	3.7
New Zealand	4	95	3.8				
Ireland	4	95	3.8				
TOTAL	405		347.6	TOTAL	217.1		196.8

(Figura 2)

- Leitura → sugestão do livro do professor:
 - * o tipo de texto,
 - * de onde foi extraído,
 - * quais os possíveis portadores desse tipo de texto.

- Boa atividade de leitura → texto original (tabela)
Deveriam ser apresentadas mais tabelas.
- Atividades de leitura:
 - *no primeiro exercício: localização.
 - *no segundo exercício: relação com conhecimento de mundo, interpretações e inferências.

3ª ATIVIDADE:



(Figura 3)

- O texto é usado para verificação das respostas dadas no exercício anterior e fornecer novas informações aos alunos.
- O caderno do professor pede que se oriente os alunos a ler o texto sem a preocupação de traduzi-lo, observando as palavras cognatas e aquelas que eles já conhecem.

HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 1

1. Study the table. Then read the situations and choose the correct answer.

AMERICAN X BRITISH ENGLISH: VOCABULARY VARIETIES		
	AMERICAN ENGLISH	BRITISH ENGLISH
	elevator	lift
	faucet	tap
	cookies	biscuits
	stove	cooker
	check	bill
	refrigerator	fridge
	movie theater	cinema

a) My stepfather Mike is from New York, US. He loves going to the movie theater. His favorite genres are comedies and thrillers.

b) Peter and I were born in London, UK. We live in a small flat downtown. The building is not high, so it doesn't have a . We don't like climbing up the stairs very much.

c) Jeremy is staying with his cousins in California, USA. The eldest one asked him this morning, "Would you like some ?" and he said, "Yes, of course. I prefer the chocolate ones."

d) Debbie is from Liverpool, England, but now she lives in Florida, US. At the beginning it was difficult for her to understand some words American people use. In restaurants, for instance, Americans always ask for the when they want to pay for the meal and go home.

e) Tommy is going to get married soon. His American friends wrote to him asking what present he would prefer: a or a .

1. Study the code and break it to discover 5 (five) names of countries where English is an official language.

A = ♣	E = ✨	I = ™	M = ¥	Q = ⊖	U = ♦	Y = ♠
B = ▲	F = ♪	J = €	N = #	R = ?	V = ◀	Z = —
C = ○	G = ☰	K = ↔	O = +	S = ∩	W = ■	
D = ♪	H = ♥	L = ⊙	P = ♀	T = □	X = ∅	

a) ™ # ♪ ™ ♣
India

b) ∩ ™ # ☰ ♣ ♀ + ? ✨
S I N G A P O R E

c) € ♣ ¥ ♣ ™ ○ ♣
J A M A I C A

d) ▲ ✨ ⊙ ™ — ✨
B E L I Z E

e) ∩ ♣ ¥ + ♣
S A M O A

f) ♀ ♥ ™ ⊙ ™ ♀ ♀ ™ # ✨ ∩
P H I L I P P I N E S

(Figura 4)

(Figura 5)

- ATIVIDADES DE VOCABULÁRIO:**
 - *O 1º exercício retoma o último parágrafo do texto e a última questão da atividade anterior.
 - * Porém o primeiro exercício não tem nenhuma ligação com o segundo.
 - * Apresentação de palavras novas e diferenças entre o inglês britânico e o americano.
- ATIVIDADE DE GRAMÁTICA:**
 - Sem nenhuma ligação com os textos apresentados.

ANÁLISE:

- Dois gêneros de textos diferentes → não há um aprofundamento na leitura.
- São dadas atividades de leitura, vocabulário e gramática, porém sem nenhuma ligação entre elas.
- Não há atividades de pronúncia.
- O foco é o inglês como "língua franca" e não o ensino do inglês como língua e não há aprofundamento na questão do que é uma "língua franca".

Comentários:

Esse grupo mostrou uma análise bastante coerente com uma abordagem de letramento ao apontar os objetivos a serem trabalhados na situação de aprendizagem. Isso por que foram explicitados vários aspectos que fazem parte de uma visão que prioriza a questão dos gêneros juntamente com a abordagem sociointeracionista. De acordo com a análise do grupo, as atividades de leitura de texto trabalham a língua inglesa dentro de um contexto, o que propicia a aprendizagem do objeto de ensino de forma que desenvolva as competências e habilidades a que o ensino-aprendizagem de língua inglesa se propõe.

Na figura 1, acima, o grupo explica que nessa atividade o objetivo é sensibilizar o aluno no sentido de reconhecer os países onde a língua inglesa é falada. A figura 2 representa a segunda atividade que se utiliza do gênero tabela. Um dos componentes do grupo faz os seguintes comentários a respeito dessa atividade:

Falante 7: “Aqui está a tabela a ser trabalhada. Só que o caderno do professor pede pra você fazer as seguintes perguntas: ‘Que tipo de texto é esse?’ ‘De onde ele foi extraído?’ ‘Qual a sua fonte?’ e ‘Onde você vai encontrar esse tipo de texto?’ Eu lembro que essa de onde foi possível encontrar eu trabalhei bastante com eles por que é muito legal por que aí eu falei pra eles: ‘Gente, até na língua do tênis a gente encontra tabela, né?’ Só que aí, a crítica que aparece mais pra frente é a seguinte: é a única tabela apresentada. Eles apresentam a tabela e depois um texto que dá apenas informações, não é um gênero de texto específico, então eu acho que fica muito vago por que, embora seja uma atividade de letramento importante por que é um gênero que existe em jornal, em revistas, em muitos locais, ele não vai conhecer isso a fundo por que até no final do livro não tem mais nenhuma tabela.”

Esse excerto demonstra que esse professor-aluno tem a consciência crítica de que o material inclui momentos em que o letramento está presente, porém a variedade e constância de certos gêneros, como a tabela, deveriam ser maiores.

A respeito da figura 3, o grupo salientou que o trabalho do texto em questão não deve ter seu foco na tradução, mas na compreensão dos sentidos. Isso também demonstra o não favorecimento de uma abordagem mais tradicional diante do ensino, como discutido anteriormente.

A maior crítica do grupo foi em relação ao dever de casa – figuras 4 e 5 – que, de acordo com eles, não tem nenhuma conexão com os textos trabalhados em sala de aula.

Apresento a seguir o último grupo a apresentar análise sobre o material didático fornecido pelo Estado, seguido de breves comentários:

GRUPO 6:

Material escolhido: Caderno do Estado – LEM/INGLÊS – Ensino Fundamental – 7ª série – volume 1/ Secretaria da Educação, 2009.

ANÁLISE DO GRUPO:

**Livro do professor / aluno. Ensino Fundamental 7º série 3º bim
Situação de aprendizagem 2 / WHAT'S IN THE FOOD YOU EAT?**

- **Objetivo:** nesta unidade, os alunos aprendem os nomes dos seis grupos de alimentos da pirâmide alimentar, grains (grãos), Vegetables (vegetais e legumes), fruits (frutas), Oils (óleos). Milk.
- (leite/ derivado, meat and beans, (carnes e feijões).
- O texto é descritivo, trabalha/reconhece o uso de should para fazer sugestões/ identificar os tipos de alimentos mais saudáveis.

CONTEÚDOS:

- Léxico relacionado a alimentos, pirâmide alimentar e grupos de alimentos.
- Pronomes indefinidos (quantificadores, verbo modal should).

Competências e habilidades:

- Leitura: identificar e compreender os dados apresentados em um infográfico, fazer inferências a partir dos dados apresentados em um infográfico.
- Escrita: classificar alimento em uma tabela, propor sugestões, propor

sugestões em resposta dúvidas sobre alimentação, utilizar o verbo modal should. Corrigir um texto entre pares e fazer autocorreção.

Gramática:

- Utilizar: verbo modal should,
- Ex: You shouldn't eat only one kind of food.

Vocabulário:

- Grains: rice, pasta
- Vegetables: carrot, potato
- Fruits: watermelon

Como os textos são trabalhados?

Com enunciados sobre alimentos descrevendo seus benefícios.

Uso de embalagens para ler a tabela de nutrição para que os alunos percebam a quantidades calórica de cada alimento, e também a conscientização sobre os alimentos saudáveis.

Comentários:

A maior crítica da turma, em geral, e da professora em relação a essa atividade foi em relação ao fato de que não é responsabilidade do professor de inglês promover bons hábitos alimentares. No entanto, essa não foi a opinião inicial dos professores-alunos desse grupo. A questão foi que a atividade não contempla atividades de escrita e/ou leitura que abordem uma prática social, pois só aborda vocabulário e estrutura. Um dos professores da turma fez um comentário que expressou uma conclusão nesse momento:

Falante 13: "Resumindo: nós nos deparamos mais com exemplos de se trabalhar vocabulário de uma maneira estruturalista do que de uma maneira com práticas sociais".

Diante desse comentário, os alunos discutiram o fato de que as atividades em sala de aula devem partir sempre de um texto, pois este está inserido em uma prática social.

3.1.2.2. Material não Fornecido pelo Estado

A seguir, apresento a análise de dois grupos sobre o material que é fornecido pelo PNLD. Cada análise dos professores-alunos é seguida de um breve comentário:

GRUPO 2:

Material escolhido: *GLOBETREKKER* – Inglês para o Ensino Médio – COSTA, Marcelo Baccarin. Volume único – Editora Macmillan, 2008.

ANÁLISE DO GRUPO:

- **Objetivo:** Refletir sobre a liberdade ampliando a compreensão sobre seus múltiplos conceitos.
- **Gêneros discursivos:** Máximas/Citações, postagens em comunidades de sites de relacionamento.
- **Sistemas linguísticos:** Verbo *tobe* no presente, ocupações e nacionalidades

DIVISÃO

- Speak your mind
- Reading
- Word study
- Figure it out
- Speak your mind
- Reading

- Think and write
- Listening
- Web search
- Further practice

SPEAK YOUR MIND

- Traz o tema da unidade.
- Atividades escritas ou orais

READING

- É o ponto de partida de cada unidade.
- Traz estratégias de leitura.

WORK STUDY

- Ajuda a desenvolver vocabulário e compreensão da sintaxe.
- Coloca em foco palavras e expressões presentes nos textos.

FIGURE IT OUT

- O aluno observa.
- Faz comparações (as vezes em português)
- Chega sozinho a conclusões sobre a língua inglesa.

OBSERVING LANGUAGE

- Traz explicações a respeito do sistema linguísticos do inglês.

THINK AND WRITE

- Desenvolvimento da escrita.
- Baseia-se nos textos de leitura.

LISTENING

- Apresenta diferentes tipos orais com o objetivo de desenvolver estratégias de compreensão.

WEB SEARCH

- O aluno busca mais informações sobre o tópico estudado.

FURTHER PRACTICE

- Oferece atividades complementares.

UNIT 1: FREEDOM IS...

- Reading 1:
 - ✓ Competences and habilities: associating vocabulary items to a text and its theme.
 - ✓ Activity proposed: Read the famous quotes below and on the next page. Then select the best alternative
- Word study: nationalities and occupations.
 - ✓ Activity: test your general knowledge. Associate the names below to their occupations and nationalities. Use the information in this chart to help you.
- Figure it out (grammar: verb to be)
 - ✓ Activities:
- - Releia o texto na seção Reading 1 e observe as palavras que precedem “is” e “are”. Copie-as aqui.

- - Observe agora esses outros exemplos.
- - Observando os dois grupos de exemplos acima, a que conclusões é possível chegar?
- ✓ Activities based on grammar.
- Think and write: An online post
- ✓ Activity: Below are seven hypothetical social networking communities. Choose three to belong to and write a short post expressing your opinion on the subject.
- (they are related to the theme: freedom)

- Listening: listening for detail
- ✓ Activity
- 1. Are you familiar with Martin Luther King Jr? Tell your colleagues what you know.
- 2. You are going to hear two sentences from Martin Luther King's 'I have a dream' speech. Listen and re-write the words in the correct order.

- Web search: students find information about an important freedom-related character.
- Further practice: nationalities and occupations

Comentários:

A priori, análise desse grupo mostrou-se bastante estrutural, no sentido de que seus componentes focaram somente a descrição das atividades presentes no livro. Posteriormente, o que mereceu maior destaque na análise desse grupo foi uma atividade de escrita em que o aluno teria que produzir um texto dando sua opinião em uma suposta rede social sobre o tema proposto. O que mostrou-se muito incoerente foi o fato de que nessa mesma unidade os alunos fariam exercícios sobre o verbo *to be* e essa prática não condiz com a produção final, pois não é suficiente para capacitar o aluno a produzir um texto

opinativo. A conclusão do grupo foi de que os alunos teriam que escrever esse texto em português.

Outros participantes da turma expressaram sua opinião sobre esse material:

Falante 2: “Esse livro não tem nada a ver uma coisa com a outra. Nem tema, nem contexto, nada.”

Falante 7: “Eu trabalhava com a apostila (do Estado) e agora estou trabalhando com esse livro e tô perdida.”

Falante 2: “Então, ou você segue um e abandona o outro, ou...”

Isso demonstra certa insatisfação em relação a esse livro por parte da maioria dos professores.

GRUPO 10

Material escolhido: *English for Teens – 7º ano – Denise Santos e Amadeu Marques. Editora Ática, 2011.*

ANÁLISE DO GRUPO:

Essa análise foi baseada na unidade 7 (p.68) do livro “English for Teens”, 7º ano, de autoria de Denise Santos e Amadeu Marques, da Editora Ática, 2011, fornecido pelo Estado de São Paulo à rede pública de ensino.

A fim de uma melhor compreensão, salientamos que todas as unidades do referido livro são subdivididas em seções que abrangem as quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir), além de conter seções que focam a gramática, reforçam o vocabulário e coloca em prática o conteúdo trabalhado na unidade através de jogos. Ainda encontramos uma seção chamada “Let’s Stop and Think”, em que são desenvolvidas a reflexão e debate sobre questões socioculturais.

No caso da presente unidade, as aulas podem ser divididas em cinco etapas:

“**Aula 1**” - **Let’s Read!** Gênero textual: Carta informal (descritiva).

Estratégia de leitura: Identificando o autor e leitor do texto.

Objetivos:

- Estabelecer conexões entre o tema da unidade e o mundo do aluno.
- Desenvolver estratégias de *reading* através do trabalho com diversos gêneros textuais.

“**Aula 2**” - **Let's Listen!** Estratégia de compreensão auditiva: Associando o que é ouvido às imagens. Aqui são desenvolvidas a compreensão, a prática da pronúncia e entonação. No livro são utilizados diferentes tipos de textos orais (diálogos, monólogos e conversas).

Objetivo:

- Desenvolver estratégias de *listening*.

Let's Speak! Falando sobre meios de transporte / rotinas.
Estratégia de produção oral: Fazendo uma enquete.

Objetivo:

- Desenvolver estratégias de *speaking*. (Produção oral em Língua Inglesa, com trabalho sistemático envolvendo acuidade e fluência)

“**Aula 3**” - **Grammar in Action:** What time is it? + **Grammar Notes:** Simple present (affirmative form).

Objetivos:

- Promover a construção do conhecimento sistêmico da Língua Inglesa.
- Desenvolver a autonomia dos aprendizes e sua capacidade de inferência de estruturas gramaticais.

“**Aula 4**” - **Words in Action** : As horas.

Objetivos:

- Promover a expansão de vocabulário.
- Usar novo vocabulário em contexto.

Let's Write! Gênero textual: Descrição de rotina.

Estratégia de escrita: Monitorando conjugação verbal.

Objetivo:

- Desenvolver estratégias de *writing*.

“**Aula 5**” - **Let's Play!** Subir e descer (snakes and ladders): Jogo que põe em prática o conteúdo trabalhado na unidade.

Objetivo:

- Encorajar o uso da Língua Inglesa em contexto genuíno de comunicação.

Let's Stop and Think! Ética e Cidadania: Dificuldades encontradas por pessoas com deficiência física em sua movimentação pela cidade.

Apresentação de uso da Língua Inglesa seguida de reflexão e debate sobre questões socioculturais envolvendo e expandindo os Temas Transversais.

Objetivos:

- Estimular o aluno a refletir sobre questões socioculturais e a posicionar-se perante situações diversas de forma fundamentada.
- Desenvolver o espírito crítico, a capacidade de análise e noções de cidadania.

Ao término de cada aula, podem-se encontrar exercícios de fixação no final do livro (p.126), os quais são relacionados com a aula em questão.

Podemos encontrar no livro a citação de que ele segue os Parâmetros Curriculares Nacionais e que dá destaque para leitura, mas a coleção trabalha as quatro habilidades linguísticas (compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita, produção oral) de forma integrada e equilibrada.

Finalizando, encontramos orientações de como proceder nas avaliações, as quais envolvem informações sobre o processo pedagógico, passando por seu planejamento e implementação. Dessa forma, avaliações devem envolver tanto os alunos quanto os professores. Há várias menções à

reflexão e objetivos. Nesse sentido inclui-se a observação de aulas ministradas por colegas ou a observação de suas próprias aulas (através de gravações em áudio ou vídeo e/ou comentários feitos por colegas convidados para observar sua aula).

A obra favorece e incentiva constantes interações entre a escola, a família e a comunidade, fazendo uso da Língua Inglesa como um componente curricular que prepara o aluno para exercer sua cidadania e para qualificar-se para o mercado de trabalho.

Segundo os autores, a proposta pedagógica da coleção tem fundamento teórico nas concepções de língua, linguagem e aprendizagem articuladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Especificamente, a coleção adota uma visão sociointeracional da linguagem, de acordo com a qual a comunicação é entendida como um processo relacionado a contextos de uso num dado momento histórico e social. Concebe a aprendizagem como um processo social de construção do conhecimento, em que professores e alunos interagem constantemente, participando, assim, ativamente do processo pedagógico. Para tal fim, é importante que o professor compartilhe suas experiências docentes com outros professores (da mesma escola ou não) a fim de promover a reflexão sobre sua própria prática profissional.

Portanto, o livro em questão está adequado e contribui para um letramento crítico dos discentes, pois segundo Kleiman (1995:19), apud Maria Cecília Mollica in “Fala, letramento e inclusão social” (p.15), letramento é “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, e é a isso que o livro se propõe.

Entretanto, na prática, não há disponibilidade de tempo para se ministrar todos os conteúdos propostos pelo livro. Alguns contratempos, como a falta de disciplina e a falta de interesse por parte de alguns alunos, acabam por determinar que certos conteúdos não sejam disponibilizados, em virtude da necessidade de se cumprir o cronograma de aulas que deve acompanhar o plano anual de ensino.

Abaixo, seguiremos o esquema de perguntas e respostas propostos pela professora:

Livro do professor

- *Objetivos:*

O objetivo do *Manual do Professor* é orientar o trabalho didático-pedagógico envolvido no uso da coleção, oferecendo ao professor sugestões de implementação das atividades e oportunidades de complementação pedagógica e reflexão sobre sua prática profissional.

A obra apresenta os seguintes objetivos gerais:

- Desenvolver atividades que criem contextos relevantes para a prática da compreensão e da expressão oral e escrita em Língua Inglesa.
- Promover a reflexão entre o uso da linguagem em geral (e da Língua Inglesa em particular) e o exercício da cidadania.
- Fortalecer o espírito de solidariedade e colaboração do aluno em seu processo de aprendizagem.
- Incentivar os alunos e professores a participarem ativamente no processo de ensino-aprendizagem através do estabelecimento de conexões entre a escola e outros contextos sociais.
- Desenvolver múltiplas habilidades cognitivas a partir da ativação do conhecimento prévio e de práticas didático-pedagógicas que envolvem o aprendiz de forma crítica, consciente e criativa no seu processo de aprendizagem.
- Promover a diversidade na representação de papéis e práticas sociais.
- Incentivar o reconhecimento e apreciação da diversidade cultural.
- Desenvolver estratégias de aprendizagem nas quatro habilidades linguísticas, possibilitando a formação de aprendizes autônomos.

Os objetivos específicos são:

Let's Read!

- Estabelecer conexões entre o tema da unidade e o mundo do aluno.

- Desenvolver estratégias de *reading* através do trabalho com diversos gêneros textuais.

Let's Listen!

- Desenvolver estratégias de *listening*.

Let's Speak!

- Desenvolver estratégias de *speaking*. (Produção oral em Língua Inglesa, com trabalho sistemático envolvendo acuidade e fluência)

Grammar in Action + Grammar Notes:

- Promover a construção do conhecimento sistêmico da Língua Inglesa.
- Desenvolver a autonomia dos aprendizes e sua capacidade de inferência de estruturas gramaticais.

Words in Action :

- Promover a expansão de vocabulário.
- Usar novo vocabulário em contexto.

Let's Write!

- Desenvolver estratégias de *writing*.

Let's Play!

- Encorajar o uso da Língua Inglesa em contexto genuíno de comunicação.

Let's Stop and Think!

- Estimular o aluno a refletir sobre questões socioculturais e a posicionar-se perante situações diversas de forma fundamentada.
- Desenvolver o espírito crítico, a capacidade de análise e noções de cidadania.

- *Conteúdos* da unidade 7:

- ✓ Theme: A Day in Your Life
- ✓ Grammar: Simple Present (affirmative form)
What time is it?
- ✓ Vocabulary: As horas
- ✓ Communication: Falando sobre meios de transporte / rotinas.
- ✓ Skills & Strategies:

Reading Strategy: Identificando o autor e o leitor do texto.

Listening Strategy: Associando o que é ouvido às imagens.

Speaking Strategy: Fazendo uma enquete.

Writing Strategy: Monitorando conjugação verbal.

- ✓ Sociocultural Links: Ética e Cidadania: dificuldades encontradas por portadores de deficiência física em sua movimentação pela cidade.

- *Competências e Habilidades:*

Produção oral, produção escrita, compreensão oral e compreensão escrita.

Desenvolver estratégias de leitura e aprendizagem, falar sobre si mesmos, produzir sentenças completas em suas descrições, usando qualificativos e construções verbais adequadas (simple present).

Livro do Aluno

- Como são trabalhados os conteúdos?

O conteúdo é apresentado de forma gradativa e sistemática, permitindo revisões e expansões. Essa sistematização também ocorre de forma mais ampla através de todas as unidades do livro, permitindo o trabalho integrado do conteúdo ao longo da coleção.

- Qual a proporção de atividades voltadas para o desenvolvimento da:

- Leitura: 30%

- Escrita: 20%
- Auditiva: 5%
- Gramática: 5%
- Vocabulário: 5%
- Pronúncia: 5%
- Gênero: uma carta informal, duas tabelas, duas histórias em quadrinhos, um mapa (time zones) = 30%

- Relação entre compreensão e produção.

A compreensão é mais trabalhada, em virtude dos alunos terem que responder questões simples não consideradas como uma produção, mas que requerem a compreensão do texto/pergunta.

A produção escrita é baseada em modelos e interpretação do texto.

- Como os textos são trabalhados?

Pela identificação do gênero textual, pela leitura e compreensão do texto (mesmo que parcial), pela identificação das atividades propostas (respostas às perguntas, identificação de dados no texto) e pela identificação de como utilizar o tempo verbal adequado ao momento da fala.

- É trabalhado algum tema transversal?

Sim, Ética e Cidadania: Dificuldades encontradas por pessoas com deficiência física em sua movimentação pela cidade.

- Há coerência entre os dois livros? Justifique.

Sim, porque os dois livros são idênticos e a cada atividade proposta pelo professor, há uma explicação e exercícios para melhor apreensão, que se

correlacionam.

A diferença entre eles é que no livro do professor existem sugestões de estratégias e recursos de ensino envolvidos no encaminhamento das atividades propostas, bem como a transcrição de todo o material gravado no CD e sugestões de respostas e orientações para soluções adicionais.

Comentários:

Esse grupo apresentou uma extensa análise escrita que mostrou-se a favor do material. No entanto, todos os participantes do grupo argumentaram, no momento da apresentação oral, que alguns conteúdos desse material são estruturalistas nos momentos em que ele foca leitura e gramática, pois os mesmos são descontextualizados, configurando simples modelos para repetição. O que chamou a atenção foi o fato de que a apresentação oral não condiz com a apresentação escrita, que é extremamente favorável ao material. Na apresentação escrita, por exemplo, o grupo expressou que “O conteúdo é apresentado de forma gradativa e sistemática” sem nenhuma menção ao aspecto estruturalista. A opinião final geral desse material foi de que ele não desenvolve uma postura crítica do aluno.

Após o término das apresentações, a professora Ângela Lessa salientou a importância de se ter uma capacidade crítica para fazer um melhor uso desses materiais que não propiciam o desenvolvimento de uma consciência cidadã e ativa do indivíduo. O que a professora deixou claro é a necessidade de nos colocarmos numa posição de leitores críticos para que nós, professores de língua, utilizemos os materiais da melhor maneira possível para tornar a prática pedagógica coerente com um ensino que busque a formação do cidadão.

4. Discussão dos Resultados

Com o intuito de discutir os resultados decorrentes dessa pesquisa, procuro retomar os objetivos desse projeto propondo as seguintes questões:

- 1) Qual era a concepção sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa que os professores tinham ao iniciarem o curso?
- 2) Qual era a concepção sobre letramento crítico que os professores tinham ao iniciarem o curso?
- 3) Como os professores avaliaram o material didático que eles recebem do Estado após as reflexões sobre linguagem e letramentos durante o curso?

Cada pergunta acima foi discutida nas seções abaixo:

4.1. Concepções sobre Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

A respeito desse tópico, ficou claro, por meio da coleta de dados, que os professores participantes dessa pesquisa têm conhecimento das principais abordagens de ensino de língua estrangeira, porém optam por favorecerem em suas aulas uma visão mais tradicional perante a língua. Para justificar esse fato, os professores alegam como principal razão o fato de que os alunos preferem um tipo de ensino que privilegie o aspecto estrutural da língua. Podemos, então, concluir que esses professores privilegiam o ensino de língua inglesa de forma tradicional, muitas vezes, porque assim o escolhem – por causa de diversos fatores – e não porque desconhecem uma outra forma de ensinar. O que é intrigante é que, em praticamente todas as falas coletadas está presente o discurso de que os professores priorizam a forma mais tradicional de dar aula pelo fato de os alunos assim “preferirem”. Antes mesmo

de refletirem sobre sua própria prática pedagógica, a maioria dos professores participantes desta pesquisa busca justificativas para o que são “obrigados” a fazer na sala de aula: ensinar de forma tradicional.

4.2. Concepções sobre Letramento Crítico

A visão que os professores participantes deste trabalho tinham sobre letramento e sobre letramento crítico era bastante frágil. Muitos deles confundiam questões relativas a diferentes níveis de letramento e alfabetização com o conceito de letramento crítico, propriamente dito. Foi, portanto, difícil para a maioria deles construir significados, uma vez que seu conhecimento prévio sobre esses conceitos era limitado. Relacionar, questionar, refletir e criticar pareceram tarefas árduas para alguns professores, o que sugere que muitos deles não são leitores críticos.

Destaco que, a meu ver, para a maioria dos professores participantes do curso de especialização da COGEAE, o fato de serem oriundos de um modelo de educação tradicional, que enfatiza a transmissão de conhecimentos como única função da escola, torna difícil conceber o ensino sob diferentes perspectivas. Muitas vezes, esses professores estão acostumados a dar as mesmas aulas há anos e aderir uma forma de ensinar que leve em conta aspectos como o letramento crítico pode ser uma dura tarefa. É comum ouvir desses professores queixas em relação à falta de interesse por parte dos alunos. Isso, de acordo com eles, acarretaria a dificuldade de colocar em prática aulas que promovam a criticidade dos aprendizes.

Como conclusão à pergunta desta pesquisa, os dados sugerem que os professores-alunos participantes deste estudo iniciaram o curso de especialização com concepções bem diferentes acerca de conceitos fundamentais para o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Isso leva a crer que os sentidos-e-significados investigados neste trabalho em relação ao nível de letramento crítico desses professores não é satisfatório.

4.3. Visão do Material Didático

O material didático elaborado e oferecido pelo Estado abre portas para o letramento crítico? A resposta para essa pergunta foi, em geral, positiva, de acordo com as análises dos professores-alunos. A conclusão das discussões protagonizadas pelos professores participantes do curso foi de que o material recebido por eles, em linhas gerais, leva em consideração uma abordagem que promova a criticidade dos alunos. De modo geral, os professores-alunos concluíram que o material fornecido pelo Estado é de qualidade superior aos outros materiais no que tange a questão do letramento crítico.

Apesar de a conclusão geral a que o grupo chegou, ao término do curso, ter sido favorável ao material didático fornecido pelo Estado e desfavorável a outros tipos de materiais, muitos professores mostraram-se relutantes ao fato de que o material utilizado por eles é inferior ao elaborado pelo Estado. Muitos deles elaboraram uma análise favorável ao livro didático não fornecido pelo Estado, porém, com a intervenção da professora, reconsideraram sua opinião. Isso sugere certa incoerência entre discurso e prática. É importante sublinhar que, mesmo após discussões e atividades sobre letramento crítico e como reconhecê-lo no material didático, muitos professores demonstraram dificuldade e falta de autonomia ao fazer sua própria análise. Isso pode demonstrar como é custoso para esses profissionais relacionar teoria e prática, revelando que sua formação carece de bases sólidas.

5. Considerações Finais

Apresento como consideração final deste trabalho que os resultados decorridos da elaboração de materiais didáticos para professores e alunos no contexto da escola pública ainda são muito tímidos, pois a grande maioria dos professores em serviço, como mostram os resultados contidos nesta pesquisa, carece de formação que os capacite para tal. Esse, creio, pode configurar-se como um dos motivos pelos quais o ensino de língua inglesa no contexto da escola pública ainda não tenha atingido um patamar que de fato capacite os alunos a se inserirem nas diversas práticas sociais que o momento demanda.

Os professores em serviço que participaram desta pesquisa não demonstram ter uma compreensão sobre o material que recebem que os levem a refletir sobre como implementá-lo de maneira que realmente melhore o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Durante as aulas que observei para a coleta de dados desta pesquisa, pude perceber que nem todos os professores fazem uso do material do Estado. Alguns alegam que este é “confuso” e continuam utilizando o material com os quais já estão acostumados. Isso, de alguma forma, pode ser reflexo do mau preparo de alguns, ou mesmo, da não aceitação do novo. Isso leva a crer que a falta de formação crítica por parte dos professores não propicia um uso adequado do material em questão. Essa situação impossibilita o docente compreender, interpretar e analisar o material empregado para que ele possa estabelecer as relações necessárias para desenvolver o letramento crítico nos alunos.

É, portanto, nítida a necessidade da valorização desse profissional por meio de sua capacitação e maior investimento no setor educacional para que a realidade da qual eu fiz parte no contexto da escola pública, e que ainda se faz presente nos dias de hoje, possa ser finalmente mudada.

Sabemos que não há material didático perfeito. A diferença, no entanto, quem faz, é o professor. Este, sim, pode mudá-lo, adaptá-lo, explorá-lo, a fim de extrapolar o que está nas páginas do livro, dando lugar à realidade, à capacidade, à criatividade e à criticidade de seus alunos. Admito que essa não seja uma tarefa fácil, entretanto, acredito que sem uma formação competente essa virada no ensino torna-se impossível. É a partir dessa capacitação do professor que o ensino de língua inglesa conseguirá oportunizar ao educando a inclusão social tornando-o participante ativo da sociedade capaz de se relacionar com várias comunidades, culturas e conhecimentos.

Por fim, espero ter contribuído, mesmo que de forma tão singela, para a melhoria do ensino de língua inglesa na escola pública desse país. Estou ciente de que a contribuição deste trabalho - embora pequena no contexto macro da escola brasileira - representa, para mim, um enorme desenvolvimento e avanço nos âmbitos pessoal e profissional. Estou satisfeita por tudo que aprendi durante esta jornada, bem como estou certa de que minha busca pelo conhecimento e pelo aperfeiçoamento como pessoa e como profissional estejam apenas começando.

6. Referências Bibliográficas

ALENCAR, C. e GENTILI, P. Educação e Cidadania: A formação ética como desafio político. In.: *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*. Rio de Janeiro / Petrópolis: Editora Vozes, 2001. (p. 65-95)

ANDRÉ. M.E.D.A.de. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRITICAL LITERACY AND ELT WEBSITE. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/7965991/letramentocritico>. Acesso em 04/07/2012.

JUDD, E. *Cross-Cultural Communication: An ESL Training Module*. Chicago Public Schools Office of Language and Cultural Education, 2002.

MACHADO, A. R. (coord.) *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004.

MOLLICA, M.C. *Fala, Letramento e Inclusão Social*. São Paulo: Contexto, 2007.

NUNAN, D. *Case study*. In.: *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: University Press, (s/d. p. 74-114)

_____. *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw Hill, 2003.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – volume 1 Secretaria de Educação Básica – Brasília – Ministério de Educação – 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – Ministério da Educação – 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: EDUC: Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

SANTOS, A. R. dos. *Metodologia Científica – a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2005.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
THORNBURRY, S. Assisted performance and scaffolding. In.: *How to teach speaking*. New York: Pearson Longman, 2005.

TRIVIÑOS. A.N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 2011.

VIGOTSKI, L. S. (1896-1934). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Orgs. Michael Cole (at al). Trad. José Cipolla Neto, Luís Silvena Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILLIAMS, M. and BURDEN, R. L. An Introduction to educational psychology: behaviourism and cognitive psychology. In.: *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: University Press, s/d, p. 5-29.

7. Anexos

Anexo I: Programa do Módulo Linguagem e Letramentos

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
 PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LINGÜÍSTICA
 APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM
 COGEAE

PROGRAMA DE ENSINO

<p>Curso: Curso de Especialização <i>Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública</i></p> <p>Disciplina: Linguagem e Letramentos</p>	<p>Depto.: LAEL</p> <p>Horas/Aula: 24</p>
---	---

Ementa: Reflexão, à luz do PCN de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio sobre as concepções de linguagem e letramentos que permeiam as ações pedagógicas dos professores de inglês da rede pública a fim de criar contextos de transformações dessas práticas.

I- OBJETIVO GERAL

Refletir sobre concepções de linguagem e letramentos a partir da prática a fim de reconstruí-las.

II- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre linguagem e letramentos nas ações pedagógicas;
- Refletir sobre linguagem no PCN;
- Refletir sobre concepção de letramentos a partir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio;

- Reconstruir as ações pedagógicas informadas pelas reflexões provocadas pelo módulo.

III- CONTEÚDO

- Visão de linguagem no PCN do Ensino Fundamental
- Letramentos segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- Abordagens e Metodologias do ensino de Inglês como língua estrangeira
- Descrição de aula
- Discussão sobre visão de linguagem nas aulas dadas
- Reflexão sobre a prática
- Reconstrução da prática

IV- METODOLOGIA

Visando ao desenvolvimento do conteúdo programático e obtenção de seus objetivos, estão previstos os seguintes procedimentos:

- Leitura e discussão de textos selecionados;
- Aulas expositivas;
- Descrição de aula com vistas à reflexão e reformulação da mesma.

V – RECURSOS

As aulas serão ministradas com o suporte dos seguintes recursos: retroprojetor e projetor multimídia.

VI- AVALIAÇÃO

A avaliação, entendida como formativa e longitudinal, levará em conta a participação do aluno nas aulas e as atividades abaixo elencadas:

- Discussões sobre leituras específicas;
- Reflexões sobre aulas dadas e propostas / sugestões para reformulações a partir das discussões sobre visão de linguagem e letramentos.

VII- BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - volume 1 Secretaria de Educação Básica - Brasília – Ministério de Educação – 2006 . Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – Ministério da Educação – 1998 Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

ROJO, R. (org.) 2000. *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras.

KLEIMAN, A. B. (org.) 2001. *A formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras.

VIII- BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Anexo II: resenha do livro *Estudo de Caso e Pesquisa e Avaliação Educacional*, de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional, de autoria de Maria Eliza Dalmazo Afonso de André, é uma valiosa fonte de conhecimento para o pesquisador da área da educação. Isso se deve ao fato de que André elabora seu livro de forma didática e elucidativa e oferece ao leitor um texto sintético e, ao mesmo tempo completo, para aquele que se interessa pelo assunto.

André inicia sua obra com o primeiro capítulo versando sobre o conceito e os fundamentos do estudo de caso. Nesse capítulo, a autora demonstra seu vasto conhecimento acerca do assunto, fazendo menção a vários teóricos que conceituaram o estudo de caso. André menciona autores como Adelman, Jenkins e Kemmins (1980), que caracterizam estudo de caso como uma forma particular de estudo, e não um método específico de pesquisa. De acordo com André, as pesquisas do teórico Robert Stake (1994) também revelam que o estudo de caso pode ser pensado como uma escolha do objeto a ser estudado, ao invés de uma escolha metodológica.

Tendo delimitado o que é estudo de caso, André apresenta, no segundo capítulo, o objeto de seu livro: o estudo de caso do tipo etnográfico, que consiste na “adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional” (pag. 23). A autora, então, explicita a aproximação entre etnografia e educação, mostrando o foco de interesse do etnógrafo – a cultura de um grupo social – e do educador – o processo educativo. A fim de ponderar sobre como a etnografia auxilia o trabalho do educador, André cita Roberto da Matta (1978), que salienta que vestir-se da capa do etnólogo significa, ao mesmo tempo, aproximar-se dos sistemas de significados culturais dos sujeitos pesquisados e afastar-se taticamente para refletir e analisar a situação. Ainda no capítulo dois, André menciona outras características fundamentais que constituem o estudo de caso etnográfico, a saber: a coleta de dados – que devem ser conduzidos e observados em sua manifestação cotidiana –, e a descrição – que está intimamente ligada ao trabalho de campo.

A respeito da pertinência do uso do estudo de caso etnográfico, a pesquisadora afirma que isso “depende naturalmente daquilo que o pesquisador quer saber, isto é, do seu propósito, do problema formulado e das questões a serem respondidas” (pag. 29). Ao sintetizar o que outros teóricos dizem em relação aos critérios a serem levados em conta para a utilização do

estudo de caso do tipo etnográfico em educação, André apresenta os seguintes pontos: 1) o interesse em conhecer uma instância em particular; 2) o objetivo de se compreender profundamente essa instância particular em sua totalidade e complexidade e 3) a necessidade em se retratar o dinamismo de uma situação numa forma mais próxima possível do real.

No terceiro capítulo, André versa sobre as vantagens do estudo de caso e as qualidades que o pesquisador que faz uso dessa abordagem deve ter. A autora frisa que essa forma particular de estudo requer um pesquisador tolerante à ambiguidade, sensível, comunicativo e hábil com relação à produção escrita.

No quarto capítulo, são apresentadas três fases da prática do estudo de caso: a fase exploratória – que consiste no momento de definir o caso, confirmar as questões iniciais, localizar os participantes e estabelecer os procedimentos e instrumentos de coleta –, a fase de delimitação do estudo e de coleta de dados – que é quando o pesquisador procede a coleta sistemática de dados – e a fase de análise sistemática dos dados e elaboração do relatório – que consiste na organização de todo o material coletado, em sua leitura e releitura e início do processo de construção das categorias descritivas, partindo para a elaboração do relatório final.

André, em seu quinto e último capítulo, analisa questões relacionadas à validade, fidedignidade e generalização no estudo de caso. A autora aponta alguns problemas quanto a esses assuntos – dentre eles a falta de tempo do pesquisador brasileiro para a realização desse estudo que exige permanência longa e concentrada em campo e uma imersão prolongada na análise de dados – e traça possíveis soluções para tais impasses – que, no caso da falta de tempo, pode ser resolvido com o trabalho de pesquisa sendo desenvolvido por um grupo de pesquisadores.

Considero essencial a leitura de *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional* para o desenvolvimento de minha pesquisa de Iniciação Científica por seu caráter formativo bem como por sua contribuição para a estruturação teórico-metodológica de meu trabalho. Em comparação a outros livros que abordam o mesmo assunto, considero este mais claro e didático, o que contribuiu para uma melhor absorção de aspectos tão importantes para a elaboração não só deste, mas de tantos outros trabalhos acadêmicos que pretendo realizar.

Anexo III: resenha do artigo *Cross-Cultural Communication: An ESL Training Module*, de Judd Elliot.

Este artigo discute o fato de que aprender uma segunda língua, inglês nesse caso, pressupõe mais do que a apreensão dos componentes linguísticos da língua. Com efeito, falar uma segunda língua é uma experiência que envolve o contato com a cultura de seus falantes – *a cross-cultural experience*. Essa leitura contribuiu para o entendimento da importância de tal visão em relação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa e como, nós professores, podemos proporcionar a nossos alunos uma aprendizagem mais significativa tendo em mente os aspectos sócio-culturais presentes na língua.

Anexo IV: resenha de *Fala, Letramento e Inclusão Social*, de Maria Cecília Mollica.

O livro de Maria Cecília Mollica trata de assuntos que vêm sendo largamente discutidos na área de ensino-aprendizagem de língua: letramento(s), cidadania, inclusão/exclusão, entre outros. O trabalho de Mollica propõe-se a representar um avanço no que tange modos pedagógicos alternativos para o trabalho da apropriação da variante culta em relação às obras anteriores na mesma linha.

A obra é composta por duas grandes partes: “Bases teóricas” e “Exercícios e propostas pedagógicas”. A primeira parte é composta por quatro capítulos que dizem respeito a conceitos teóricos gerais, a diretrizes metodológicas indispensáveis e a resultados oriundos de experimentos em sala de aula. A autora reúne todos esses aspectos para engendrar uma profunda reflexão acerca de estratégias de inclusão social, discorrendo sobre o imaginário coletivo presente na sociedade a respeito da importância do trabalho e da escola no que se refere à ascensão social. Para tanto, Mollica esboça um panorama sobre a o rico cenário linguístico no Brasil, sua relação com a cultura letrada e com certos critérios educacionais a serem adotados na escola. Nesse capítulo, a autora também defende a proposta de trabalho escolar que inclui a fala e a escrita, considerando a permeabilidade entre uma e outra. Além disso, a autora também expõe sua defesa à prática na escola que prioriza o texto sem descartar os outros níveis da língua, do vocabular ao sentencial.

A segunda parte é composta de um conjunto de atividades com bases nos conceitos da primeira parte. Sua aplicabilidade fica a critério dos professores e do perfil sociolinguístico dos alunos.

Fala, Letramento e Inclusão Social é o tipo de obra que reúne teoria e prática na medida certa mostrando que é possível encontrar métodos pedagógicos alternativos no trabalho de apropriação da língua culta.

Anexo V: resenha de *Practical English Language Teaching*, de David Nunan.

David Nunan é o editor de *Practical English Language Teaching*. Este livro oferece um guia prático da metodologia do ensino de línguas destinado a professores em serviço e em formação. Os princípios apresentados em cada capítulo são ricamente ilustrados com situações reais de aulas, dando a oportunidade ao leitor de ver como esses princípios podem ser aplicados na prática.

O livro está dividido em três partes: *Exploring Skills, Exploring Language, Supporting the Learning Process*. Cada parte está subdividida em diferentes capítulos. A parte 1 – *Exploring Skills* - subdivide-se em: 1) *Methodology*; 2) *Listening*; 3) *Speaking*; 4) *Reading* e 5) *Writing*. Essa seção inicia-se com o capítulo introdutório que define e ilustra o conceito de metodologia. Os próximos quatro capítulos introduzem as quatro “macro-habilidades” da língua: *listening, speaking, reading e writing*.

A parte 2, *Exploring Language*, por sua vez, está subdividida em: 6) *Pronunciation*; 7) *Vocabulary*; 8) *Grammar* e 9) *Discourse*. A língua é enfocada

sob uma perspectiva diferente nessa seção, uma vez que os capítulos são organizados de acordo com os diferentes sistemas que formam a língua: o sistema fonético, o sistema léxico, o sistema gramatical e o sistema discursivo. Esse último mostra como a língua é organizada e reflete os propósitos comunicativos que o constituem.

Por fim, a última parte, *Supporting the learning process*, é composta por: 10) *Content-based instruction*; 11) *Course books*; 12) *Computer-assisted language learning*; 13) *Learning styles and strategies*; 14) *Learner autonomy in the classroom* e 15) *Classroom-based assessment*. Essa seção discute algumas das formas em que o processo de aprendizagem se dá, abrindo espaço para a questão dos estilos e estratégias de aprendizagem, o uso efetivo da grande variedade de livros didáticos, entre outros aspectos.

Ideal para o trabalho com o estudo em sala de aula, esse livro é escrito por profissionais renomados na área de capacitação de professores de língua inglesa – ESL/EFL³⁴. Cada especialista aborda desafios para o ensino do inglês, contribuindo com sua área de especialidade.

A leitura desse livro me possibilitou momentos de reflexão acerca de minha prática pedagógica, trazendo uma postura crítica sobre minhas ações em sala de aula. Considero-o, portanto, uma leitura importante para o profissional em serviço ou em formação de ELT

Anexo VI: resenha de *Metodologia do Trabalho Científico*, de Antônio Joaquim Severino.

Metodologia do Trabalho Científico constituiu-se como um valioso instrumento para o pesquisador no âmbito do trabalho universitário. A obra pretende lidar com o conhecimento de forma a construí-lo efetivamente mediante uma atitude sistemática de pesquisa, a ser traduzida e realizada considerando procedimentos apoiados na competência técnico-científica. Sendo assim, seu objetivo principal é apresentar aos estudantes universitários alguns subsídios teóricos e práticos fundamentais para o enfrentamento das várias tarefas que lhes serão solicitadas ao longo do período que abrange o processo de ensino-aprendizagem de sua formação acadêmica. Trata-se, portanto, de uma valiosa iniciação teórica, metodológica e prática ao trabalho científico que deve ser iniciada desde os primeiros momentos da vida universitária.

Considero a leitura desse livro primordial no sentido de “adquirir capacidade para organizar e estruturar logicamente a atividade pensante desenvolvida, seja ela qual for, e saber expressá-la numa linguagem igualmente apta a transmitir o conteúdo pensado.” (pág. 279). Diante disso, essa obra credencia-se como fundamental para o meu desenvolvimento teórico-metodológico mediante a pesquisa científica.

Anexo VII: resenha de *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*, de Augusto Nivaldo Silva Triviños.

³⁴ English as a Second Language/English as a Foreign Language.

O livro de Augusto Nivaldo Silva Triviños tem por objetivo inserir o investigador no âmbito da pesquisa dando ênfase à pesquisa qualitativa e sua aplicação na educação.

A obra, que divide-se em cinco capítulos, é iniciada procurando situar o leitor nas questões relativas à escolha de um referencial teórico metodológico considerando questões de fundo filosófico.

No primeiro capítulo, o autor situa a necessidade da disciplina intelectual em relação à escolha de um pólo teórico-metodológico, entendendo como indisciplina a falta de rigor científico, o ecletismo, e a falta de coerência entre discurso e prática. De modo geral, a formação em nível superior no Brasil não situa satisfatoriamente o acadêmico nesta discussão acerca da evolução do pensamento na busca do conhecimento.

No segundo capítulo, Triviños analisa os três enfoques correntes na pesquisa em ciências sociais que são: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo.

O positivismo postula a neutralidade da ciência e a sua especialização, extraíndo dela a subjetividade e a possibilidade de colocá-la a serviço das necessidades humanas. Postula, ainda, a unidade metodológica para a investigação de dados naturais e sociais. “Partia-se da idéia de que tanto os fenômenos da natureza como os da sociedade estavam regidos por leis invariáveis” (p. 38).

A fenomenologia, por sua vez, é um método que consiste no questionamento do conhecimento e na redução fenomenológica. Questionar o conhecimento significa pôr em suspenso todo o conhecimento que se tem sobre o fenômeno, livre de influências pessoais e culturais. A redução fenomenológica diz respeito a reduzir o fenômeno a sua essência, aquilo que ele é em si. Não se leva em conta a historicidade, busca-se a essência do fenômeno para a sua descrição, e não para análise ou para se estabelecer relações. A fenomenologia é um movimento de reação ao positivismo. De acordo com Triviños: “A fenomenologia, sem dúvida, representa uma tendência filosófica que, entre outros méritos, parece-nos, tem o de haver questionado os conhecimentos do positivismo, elevando a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento” (p. 48).

Por fim, o autor apresenta a concepção marxista. O marxismo, ao contrário das outras duas correntes filosóficas acima, analisa a história e os fenômenos sociais a partir da base material da sociedade, ou seja, de sua estrutura econômica. Para o marxismo, o homem é tido como resultado da evolução e a consciência como uma manifestação tardia e recente da história da humanidade no universo. A matéria é entendida como uma categoria filosófica, pois não se sabe tudo sobre ela. O seu conceito é aprofundado com base nas ciências da natureza. Em relação à questão do conhecimento, o marxismo o admite, mas o afirma como relativo. Isso porque ele é constituído no tempo, desta forma, teorias e conceitos que hoje não são aceitos, foram verdades para o passado, e sem a possibilidade de sua negação, não se teria a verdade de hoje.

Triviños situa, no terceiro capítulo, outros enfoques teóricos trabalhados na pesquisa educacional. Dentre eles estão: o estruturalismo, o sistemismo, e o funcionalismo, destacando este último como enfoque de grande influência.

No quarto capítulo, o autor discute os temas que envolvem a estruturação de uma pesquisa, assinalando a importância de o investigador ter

clareza de sua teoria. Triviños procura deixar claro que essa clareza teórica deve ter como base as concepções que temos de homem e de mundo. Nesse mesmo capítulo, o leitor é orientado quanto à definição do problema, a construção de hipótese e é situado quanto aos tipos de estudo que podem ser utilizados: exploratório, descritivo e experimental.

No quinto e último capítulo, o autor aborda a pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa surge de uma forma natural, a partir da necessidade que os investigadores tiveram de construir uma nova forma de abordar as culturas, sem possibilidade de compreensão a partir de enfoques somente quantitativos. Triviños procura conceituá-la, mas coloca isto como uma tarefa complexa, pois a sua conceituação depende do referencial teórico escolhido. Com isto, pontua o que é privilegiado em cada tendência, porém, postula que a pesquisa qualitativa sempre será descritiva. A pesquisa qualitativa, de modo geral, trabalha com entrevista semi-estruturada. Nesse tipo de roteiro, o investigador tem um ponto de partida, mas tem liberdade no espaço da entrevista para trabalhar com o emergente. Em relação à entrevista, o autor pontua, além dos aspectos técnicos, o preparo e as qualificações pessoais que deve ter o investigador para inserir-se no universo pesquisado.

A obra apresenta ainda orientações em relação à coleta de dados, e como proceder na tabulação de dados qualitativos, a qual se faz mediante descrição.

Considero a obra de Augusto Triviños extremamente importante para minha formação e rigor metodológico. Destaco que o fato de ter entrado em contato com a obra de Triviños foi de grande relevância para o presente trabalho, pois este está calcado nas teorias vigotskianas, que, por sua vez, apóiam-se em bases marxistas. Acredito que, após a leitura desse livro, sou capaz de compreender aspectos essenciais para a construção de conhecimentos no campo da pesquisa, tais como: a relação entre filosofia e pesquisa e a importância da coerência e da disciplina nos estudos científicos.

Anexo VIII: conto de Rubem Alves, Aula de Inglês, disponível em: <http://veredasalingua.blogspot.com.br/2011/07/texto-aula-de-ingles-rubem-braga.htm>. Acesso em 29/03/2012.

— Is this an elephant?

Minha tendência imediata foi responder que não; mas a gente não deve se deixar levar pelo primeiro impulso. Um rápido olhar que lancei à professora bastou para ver que ela falava com seriedade, e tinha o ar de quem propõe um grave problema. Em vista disso, examinei com a maior atenção o objeto que ela me apresentava.

Não tinha nenhuma tromba visível, de onde uma pessoa leviana poderia concluir às pressas que não se tratava de um elefante. Mas se tirarmos a tromba a um elefante, nem por isso deixa ele de ser um elefante; mesmo que morra em consequência da brutal operação, continua a ser um elefante; continua, pois um elefante morto é, em princípio, tão elefante como qualquer outro. Refletindo nisso, lembrei-me de averiguar se aquilo tinha quatro patas, quatro grossas patas, como costumam ter os elefantes. Não tinha. Tampouco

consegui descobrir o pequeno rabo que caracteriza o grande animal e que, às vezes, como já notei em um circo, ele costuma abanar com uma graça infantil.

Terminadas as minhas observações, voltei-me para a professora e disse convincentemente:

— No, it's not!

Ela soltou um pequeno suspiro, satisfeita: a demora de minha resposta a havia deixado apreensiva. Imediatamente perguntou:

— Is it a book?

Sorri da pergunta: tenho vivido uma parte de minha vida no meio de livros, conheço livros, lido com livros, sou capaz de distinguir um livro a primeira vista no meio de quaisquer outros objetos, sejam eles garrafas, tijolos ou cerejas maduras — sejam quais forem. Aquilo não era um livro, e mesmo supondo que houvesse livros encadernados em louça, aquilo não seria um deles: não parecia de modo algum um livro. Minha resposta demorou no máximo dois segundos:

— No, it's not!

Tive o prazer de vê-la novamente satisfeita — mas só por alguns segundos. Aquela mulher era um desses espíritos insaciáveis que estão sempre a se propor questões, e se debruçam com uma curiosidade aflita sobre a natureza das coisas.

— Is it a handkerchief?

Fiquei muito perturbado com essa pergunta. Para dizer a verdade, não sabia o que poderia ser um handkerchief; talvez fosse hipoteca... Não, hipoteca não. Por que haveria de ser hipoteca? Handkerchief! Era uma palavra sem a menor sombra de dúvida antipática; talvez fosse chefe de serviço ou relógio de pulso ou ainda, e muito provavelmente, enxaqueca. Fosse como fosse, respondi impávido:

— No, it's not!

Minhas palavras soaram alto, com certa violência, pois me repugnava admitir que aquilo ou qualquer outra coisa nos meus arredores pudesse ser um handkerchief.

Ela então voltou a fazer uma pergunta. Desta vez, porém, a pergunta foi precedida de um certo olhar em que havia uma luz de malícia, uma espécie de insinuação, um longínquo toque de desafio. Sua voz era mais lenta que das outras vezes; não sou completamente ignorante em psicologia feminina, e antes dela abrir a boca eu já tinha a certeza de que se tratava de uma palavra decisiva.

— Is it an ash-tray?

Uma grande alegria me inundou a alma. Em primeiro lugar porque eu sei o que é um ash-tray: um ash-tray é um cinzeiro. Em segundo lugar porque, fitando o objeto que ela me apresentava, notei uma extraordinária semelhança entre ele e um ash-tray. Era um objeto de louça de forma oval, com cerca de 13 centímetros de comprimento.

As bordas eram da altura aproximada de um centímetro, e nelas havia reentrâncias curvas — duas ou três — na parte superior. Na depressão central, uma espécie de bacia delimitada por essas bordas, havia um pequeno pedaço de cigarro fumado (uma bagana) e, aqui e ali, cinzas esparsas, além de um palito de fósforos já riscado. Respondi:

— Yes!

O que sucedeu então foi indescritível. A boa senhora teve o rosto completamente iluminado por onda de alegria; os olhos brilhavam — vitória! vitória! — e um largo sorriso desabrochou rapidamente nos lábios havia pouco franzidos pela meditação triste e inquieta. Ergueu-se um pouco da cadeira e não se pôde impedir de estender o braço e me bater no ombro, ao mesmo tempo que exclamava, muito excitada:

— Very well! Very well!

Sou um homem de natural tímido, e ainda mais no lidar com mulheres. A efusão com que ela festejava minha vitória me perturbou; tive um susto, senti vergonha e muito orgulho.

Retirei-me imensamente satisfeito daquela primeira aula; andei na rua com passo firme e ao ver, na vitrine de uma loja, alguns belos cachimbos ingleses, tive mesmo a tentação de comprar um. Certamente teria entabulado uma longa conversação com o embaixador britânico, se o encontrasse naquele momento. Eu tiraria o cachimbo da boca e lhe diria:

— It's not an ash-tray!

E ele na certa ficaria muito satisfeito por ver que eu sabia falar inglês, pois deve ser sempre agradável a um embaixador ver que sua língua natal começa a ser versada pelas pessoas de boa-fé do país junto a cujo governo é acreditado.

São Paulo, 06 de agosto de 2012.

Cristina Rodrigues Lage da Assunção

R.G. 33.668.900-7