

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

Jaqueline Silva Miranda

**NAS CISSURAS DA SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O
LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS DA REDE
PÚBLICA**

Belo Horizonte

2021

Jaqueline Silva Miranda

**NAS CISSURAS DA SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O
LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS DA REDE
PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Bárbara Malveira Orfanó

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

2021

M672n Miranda, Jaqueline Silva.
 Nas cissuras da sala de aula [manuscrito] : um estudo de caso sobre o
 letramento crítico no ensino de inglês para crianças da rede pública / Jaqueline
 Silva Miranda. – 2021.
 154 p., enc. : il., p&b.

 Orientadora: Bárbara Malveira Orfanò.

 Área de concentração: Linguística Aplicada.

 Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

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

 Bibliografia: p. 112-115.

 Apêndices: p. 116-151.

 1.Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Aquisição da segunda
 linguagem – Teses. 3. Letramento – Teses. I. Orfanò, Barbara Malveira. II.
 Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

**NAS CISSURAS DA SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O LETRAMENTO CRÍTICO
NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS DA REDE PÚBLICA**

JAQUELINE SILVA MIRANDA

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

Aprovada em 11 de fevereiro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Bárbara Malveira Orfanó - Orientadora

UFMG

Prof(a). Luciana de Oliveira Silva

UFMG

Prof(a). Hilda Simone Henriques Coelho

UFV

Belo Horizonte, 11 de fevereiro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Barbara Malveira Orfano, Chefe de setor**, em 11/02/2021, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hilda Simone Henriques Coelho, Usuário Externo**, em 11/02/2021, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana de Oliveira Silva, Professora do Magistério Superior**, em 12/02/2021, às 10:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0521200** e o código CRC **0ECDF1AF**.

AGRADECIMENTOS

Chegou a parte mais esperada da Dissertação - não porque eu quisesse terminar a escrita logo, visto que eu realmente curti todo o processo do Mestrado, mas porque eu fui tão apoiada nesse percurso que ansiei pelo momento de, finalmente, eternizar em palavras a minha gratidão às pessoas que me acompanharam até aqui.

Primeiramente agradeço a Deus, por tantas bênçãos! Por me dar ânimo, esperança, fé, força, foco e saúde em um momento tão difícil como foi o ano de 2020.

Aos meus pais, Eni e Agostinho, por compreenderem a minha ausência em muitos momentos, por acreditarem em mim e por sempre me incentivarem.

Ao meu marido e querido amigo, Túlio, por me apoiar incondicionalmente nessa jornada, me ouvindo, me incentivando e sempre resolvendo as nossas questões pessoais para que eu pudesse focar nos estudos. Você foi a peça-chave dessa trajetória! Eu amo muito você!

Aos meus irmãos, Jairo e Janaína, pelas conversas sempre produtivas e por torcerem sempre por mim. Aos meus cunhados, Nara e Romeu, por sempre me ouvirem. E aos meus sobrinhos Guilherme e Mariana, por alegrarem meus dias constantemente por meio das chamadas de vídeo que amenizaram a saudade neste ano.

À minha vizinha, Dora, que a cada ligação enfatizava como tudo ia dar certo e como ela se mantinha rezando por mim – o que sempre foi tão importante para mim.

Aos meus tios, tias, primos e primas, agradeço todo o carinho que sempre me foi dado.

Aos meus sogros, Marisa e Wilson, por me acolherem durante este tempo e terem me dado todo o apoio e o aconchego que precisei nesta caminhada. E, claro, à toda a família do Túlio por me permitir integrá-la e participar de cada momento especial.

Aos mestres do POSLIN, agradeço as discussões sempre calorosas, ricas e produtivas na sala de aula e virtualmente. Eu aprendi demais com vocês!

À minha querida orientadora Bárbara Orfanó que, durante estes dois anos, me acolheu e demonstrou que, além de ser super competente e contribuir de forma tão efetiva para o meu trabalho com suas colocações sempre assertivas, é um ser humano fantástico, entendendo as limitações que enfrentei durante este período e as mudanças que vivi em minha vida pessoal. Sua humildade e paciência foram fatores essenciais para mim, Bárbara! Aprendi muito com você, inclusive sobre como ser uma orientadora para meus futuros orientandos. Obrigada!

Agradeço aos meus colegas do Mestrado e do Doutorado e, especialmente, aos meus grandes amigos Bárbara, Belle, Karllinha, Maurício, Nina, Stéfani e Vanessa. Obrigada por tornarem essa minha caminhada muito mais prazerosa e por dividirem seus conhecimentos, suas dicas e ideias brilhantes comigo! Tenho sorte de ter vocês no meu caminho!

A você, amiga Naty Alves, gostaria de expressar como sou grata por toda a segurança que você me transmitiu nestes dois anos. Você foi meu alicerce e não tenho nem palavras para demonstrar o carinho que sinto por você! Sou muito feliz por termos nos reencontrado!

Um agradecimento especial à minha amiga Fernanda Costa que foi o meu braço direito nas correções incansáveis ao longo da elaboração deste trabalho. Nosso planejamento fluiu tanto que eu nem imaginava terminar a escrita tão rápido assim! Obrigada, amiga!

À Universidade Federal de Minas Gerais e ao Centro Pedagógico, agradeço por terem me permitido tirar uma licença durante um ano para estudar, demonstrando a valorização que dão à pesquisa e à qualificação dos professores.

Aos meus queridos colegas de trabalho, agradeço por me apoiarem desde o início na realização deste sonho! Em especial, agradeço à minha supervisora de estágio probatório, Andréia; a Eliene, Eulálio, Luíza, Raika; Rosane e Santer, por me incentivarem desde o início a tentar a seleção do Mestrado. Ademais, agradeço aos meus colegas do segundo ciclo por entenderem que minha ausência em algumas reuniões era justificada. Agradeço também aos meus colegas dos Núcleos de Letras e de Línguas Estrangeiras todo o apoio durante a minha licença!

Aos meus alunos, por me fazerem amar mais e mais essa profissão tão linda de ser professora.

A *Clara*, professora participante dessa pesquisa, agradeço o acolhimento em sua sala de aula e a permissão para a produção desse estudo. Agradeço também aos seus alunos por me receberem com tanto carinho e concordarem em colaborar para essa pesquisa.

Agradeço aos meus amigos de profissão, amigos de longe, de perto, de infância, da escola, da universidade, de outros países, que direta ou indiretamente, fizeram parte desse momento, por meio de uma palavra ou um gesto de carinho. Vocês foram essenciais para a realização deste sonho! Deixo aqui registrada a minha eterna gratidão a todos vocês!

Por fim, mas não menos importante, agradeço a você, meu filho, que durante toda a escrita da Dissertação da mamãe esteve quietinho aqui na minha barriga, me dando muita força. Tenha certeza de que, a cada página escrita, eu pensava em você e na vontade que eu tinha de terminar antes de que você nascesse para curtir cada segundo ao seu lado. Parece que deu certo, né?! Estamos no final da escrita e no início da sua vida, Théó! Espero que você tenha sempre orgulho da sua mãe e que eu possa sempre incentivá-lo a estudar, mostrando a importância dos estudos para o seu desenvolvimento.

RESUMO

Este trabalho analisou práticas pedagógicas de ensino de Língua Inglesa em uma sala de aula da rede pública de ensino de Belo Horizonte (MG), de modo a observar se elas conciliavam a perspectiva do Letramento Crítico. Objetivou-se, com essa pesquisa, refletir sobre como este pode ser contemplado a partir de brechas nas aulas. A metodologia, de cunho qualitativo, teve como método o estudo de caso, visando investigar um contexto específico a partir, principalmente, de relatos da professora participante, dos alunos e da professora pesquisadora. Os resultados da análise mostraram que houve a contemplação do Letramento Crítico nas aulas observadas e que ela foi explorada, na maioria das vezes, por meio do princípio “problema e sua complexidade” e das “estratégias dinâmicas e adaptáveis aos contextos utilizados”. Ademais, foi possível perceber que o Letramento Crítico se destacou, no geral, em situações recorrentes do dia a dia. Ressaltando, pois, a forma como o Letramento Crítico pode ser explorado nas aulas de Línguas Estrangeiras, os resultados demonstram como as brechas surgidas em sala de aula, por meio, muitas vezes, das discussões e observações críticas trazidas pelos estudantes, são importantes para a promoção de um ambiente de reflexão-crítica. Tais resultados apontaram a necessidade de investigação do ensino crítico que, atrelado aos aspectos linguísticos necessários para a aprendizagem dos estudantes, respeite e repense cada contexto escolar.

Palavras- chave: Letramento Crítico. Ensino de Língua Inglesa para crianças. Brechas. Escola pública.

ABSTRACT

This study analyzed pedagogical practices of English language teaching in a classroom of public education in Belo Horizonte (MG), in order to observe the contemplation of Critical Literacy in the classroom. This research has aimed at reflecting on how Critical Literacy can be contemplated through gaps in English language classes for children in public schools. The qualitative methodology involved a case study as it intended to investigate a specific context, that is, a classroom, and also for adopting different data collection instruments to understand the investigated process through the participant teacher's, the students' and the researcher teacher's points of views. The results of the analysis showed that there was the conciliation of Critical Literacy in these observed classes and that the majority was contemplated "the problem and its complexity principle" and dynamics that adapt to the contexts used. It was also possible to notice that the Critical Literacy stood out, most of the time, in recurring situations of everyday life. In addition, it is important to emphasize that Critical Literacy can be addressed in foreign language classes for children and they are often the ones who bring critical discussions and observations to the classroom environment through the gaps that sometimes arise, enriching the discussions in the classroom. Thus such results pointed out to the need for further research on critical education for children, involving the necessary linguistic aspects for students' learning, respecting and rethinking each school context.

Keywords: Critical Literacy. English teaching to children. Gaps. Public School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização do ano letivo do campo de pesquisa no ano de 2019.....	50
Quadro 2 – Datas das aulas observadas	56
Quadro 3 – Modelo de roteiro de observação de aula.....	60
Quadro 4 – Resumo das notas de campo.....	64
Quadro 5 – Questões do terceiro e último questionário elaboradas para a professora ...	68

LISTA DE SIGLAS

ASSPROM – Associação Profissionalizante do Menor
AVD – Atividade de Vida Diária
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CA – *Communicative Approach*
COEP – Comitê de Ética em Pesquisa
FL – *Foreign Language*
GTD – Grupos de Trabalho Diferenciado
LC – Letramento Crítico
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LE – Língua Estrangeira
LI – Língua Inglesa
LM – Língua Materna
OMS – Organização Mundial da Saúde
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
POSLIN – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
PPP – Projeto Político Pedagógico
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1. Justificativa e problema de pesquisa.....	17
1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Aprendizagem de Língua Estrangeira.....	21
<i>2.1.2 O ensino de LE no sistema educacional público brasileiro: breve revisão histórica</i>	<i>23</i>
<i>2.1.3 A valorização da LI como disciplina obrigatória no ensino brasileiro</i>	<i>27</i>
<i>2.1.3.1 O ensino de LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....</i>	<i>29</i>
2.2 Letramentos.....	33
2.2.1 Letramentos: etimologia, origem e primeiros significados.....	34
2.2.2 Letramento Crítico	36
2.2.3 Os princípios do LC.....	40
<i>2.2.3.1 Primeiro princípio: a reflexão transformadora sobre questões de poder</i>	<i>40</i>
<i>2.2.3.2 Segundo princípio: agir a partir da complexidade das situações.....</i>	<i>41</i>
<i>2.2.3.3 Terceiro princípio: estratégias dinâmicas e adaptáveis aos diversos contextos</i>	<i>41</i>
<i>2.2.3.4 Quarto princípio: a adoção de múltiplas perspectivas que leva à perturbação do lugar comum.....</i>	<i>42</i>
2.3 Brechas no contexto da sala de aula.....	42
<i>2.3.1 Brechas no contexto da sala de aula de LE</i>	<i>42</i>
3 METODOLOGIA.....	48
3.1 Contexto de observação.....	49
3.1.1 A escola.....	49
3.1.2 Os participantes e as escolhas de pesquisa.....	51
<i>3.1.2.1 A professora.....</i>	<i>51</i>
<i>3.1.2.2 Os estudantes.....</i>	<i>52</i>
3.2 A geração de dados	53
3.2.1 Panorama geral dos instrumentos utilizados	54
3.2.1.1 As observações das aulas.....	55
3.2.1.2 As notas de campo	57
3.2.1.3 Os questionários	58

3.3 O processo de geração de dados	59
3.3.1 As observações das aulas	59
3.3.1.1 Roteiro de observação de aulas de inglês	60
3.3.1.2 Detalhes das observações das aulas	62
3.3.2 As notas de campo	63
3.3.3 Os questionários	66
3.3.3.1 Questionários para a professora.....	66
3.3.3.2 Questionários para os estudantes	69
4 ANÁLISE DOS DADOS	71
4.1 Experiências dos estudantes e da professora com a LI	73
4.2 Explorando o Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa da turma do 3º B.75	75
4.2.1 <i>Questões de poder, reflexão, transformação</i>	75
4.2.2 <i>Problema e sua complexidade</i>	77
4.2.3 <i>Estratégias dinâmicas que se adaptam aos contextos usados</i>	80
4.2.4 <i>Perturbar o lugar comum, examinando isso através de múltiplas perspectivas</i> ...	83
4.3 Estratégias e/ou brechas utilizadas para explorar o Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa para crianças	83
4.3.1 <i>Identificando brechas por meio de comentários e atitudes dos alunos</i>	84
4.3.2 <i>Brechas pela visão da professora participante</i>	88
4.3.2.1 <i>Possíveis brechas na aula 1</i>	88
4.3.2.1.1 <i>Como aproveitar as brechas com as atividades propostas</i>	89
4.3.2.2 <i>Possíveis brechas na aula 2</i>	89
4.3.2.2.1 <i>Como aproveitar as brechas com as atividades propostas</i>	90
4.3.2.3 <i>Possíveis brechas na aula 3</i>	91
4.3.2.3.1 <i>Como aproveitar as brechas com as atividades propostas</i>	91
4.3.2.4 <i>Possíveis brechas na aula 4</i>	91
4.3.2.4.1 <i>Como aproveitar as brechas com as atividades propostas</i>	92
4.3.2.5 <i>Possíveis brechas na aula 5</i>	92
4.3.2.5.1 <i>Como aproveitar as brechas com as atividades propostas</i>	92
4.3.2.6 <i>Possíveis brechas na aula 6</i>	93
4.3.2.6.1 <i>Como aproveitar as brechas com as atividades propostas</i>	93
4.4 Brechas como possibilidades que enriquecem as práticas pedagógicas do ensino de Língua Inglesa a partir do Letramento Crítico	94
4.4.1 <i>Possíveis brechas na aula 2 pela visão da pesquisadora</i>	95

4.4.2 Possíveis brechas na aula 3 pela visão da pesquisadora	97
4.4.3 Possíveis brechas na aula 4 pela visão da pesquisadora	98
4.4.4 Possíveis brechas na aula 5 pela visão da pesquisadora	98
4.4.5 Possíveis brechas na aula 6 pela visão da pesquisadora	99
4.5 Reflexão sobre como o Letramento Crítico pode ser contemplado nas aulas de Língua Inglesa para crianças da rede pública	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
5.1 As brechas como oportunidades para a orientação crítica na sala de aula.....	106
5.2 Ferramentas e recursos como auxílio nas aulas de LI para crianças	107
5.3 Limitações da pesquisa	108
5.4 Sugestões para pesquisas futuras	110
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	116
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	117
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PELA PROFESSORA	119
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL RESPONDIDO PELA PROFESSORA	121
APÊNDICE E – MODELO DE QUESTIONÁRIO INICIAL RESPONDIDO PELOS ALUNOS.....	124
APÊNDICE F – ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO RESPONDIDOS E NOTAS DE CAMPO DAS AULAS.....	125
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELA PROFESSORA PARTICIPANTE SOBRE AS SEIS AULAS	134
APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO FINAL RESPONDIDO PELA PROFESSORA	145
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO FINAL INICIALMENTE PLANEJADO A SER RESPONDIDO PELOS ALUNOS	147
APÊNDICE J – ROTEIRO INICIAL (E NÃO UTILIZADO) DE OBSERVAÇÕES DE AULA.....	148
APÊNDICE K – SEGUNDO QUESTIONÁRIO (NÃO UTILIZADO) ELABORADO PELA AUTORA PARA A PROFESSORA PARTICIPANTE	149

APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO MENSAL (E NÃO UTILIZADO) DOS ESTUDANTES.....	150
APÊNDICE M – QUESTIONÁRIO FINAL (E NÃO UTILIZADO NESTA PESQUISA) DOS ESTUDANTES	151
ANEXO A – PLANEJAMENTO DA PROFESSORA PARA A 3ª ETAPA DO ANO LETIVO DE 2019	152

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico e o fenômeno da globalização – que permite o compartilhamento de uma série de informações (verídicas ou não) cada vez maior e em grande escala e velocidade –, reduzem, gradualmente, as fronteiras entre os países. Conforme aponta Mattos (2011), o contato entre culturas de diferentes partes do mundo é cada vez mais possibilitado e frequente nos dias de hoje. Isso acontece tanto por meio das mídias, como jornais, revistas, televisão e *internet*, quanto por meio do crescente trânsito de pessoas e de mercadorias.

Por possibilitar a comunicação eficiente entre pessoas das mais diversas culturas e em distintas áreas, como no ambiente empresarial, acadêmico, turístico etc., o estudo de Língua Estrangeira (doravante LE) torna-se cada vez mais relevante e importante no processo de globalização. Considerada por muitos como língua global ou universal (BRITO, 1999; MCKAY, 2002), o inglês destaca-se nesse cenário, e, por conseguinte, reflexões acerca da importância de seu estudo tornam-se pertinentes. Segundo Mattos (*ibid.*, p. 32), “essas e outras questões fazem parte do enorme repertório de mudanças vivenciadas pela humanidade diariamente no mundo moderno”. Há, portanto, a evidente necessidade de o ensino básico desenvolver meios para que a aprendizagem de Língua Inglesa (doravante LI) seja duradoura, eficiente, e que promova a inserção plena do indivíduo em sua sociedade.

Diante desse cenário, programas educacionais têm sido criados a fim de promover uma mudança na grade curricular de escolas públicas, de forma que a implementação da LE como disciplina obrigatória possa promover

[...] a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2020).

Para que a aprendizagem de LE ocorra de maneira a propiciar não apenas a aquisição de normas gramaticais e vocábulos, mas, antes, um espaço de desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, é importante que toda a comunidade escolar reflita sobre a maneira como o processo de ensino-aprendizagem ocorre. Nesse contexto, o Letramento Crítico (doravante LC) surge como um viés teórico para repensar as práticas escolares.

Freire (1989, p. 13), um dos precursores dessa perspectiva, assume o LC a partir da ideia de que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Esse trecho abrange o desafio de ensinar a LI para crianças nas escolas e, ao mesmo tempo, possibilitar reflexões acerca de “aspectos identitários, culturais, sociais, ideológicos”

(DUBOC, 2011, p. 210), isto é, reflexões sobre fatores importantes para a formação crítica e ética dos estudantes.

Neste trabalho, analiso práticas pedagógicas de ensino de LI em uma sala de aula da rede de ensino público de Belo Horizonte (MG), de modo a observar a perspectiva do LC. Para tanto, baseio-me na abordagem de brechas que, para Duboc (ibid. p. 212), pode ser definida como “uma mudança em um cenário relativamente estável ou homogêneo”. Segundo a proposta adotada nesta pesquisa, brechas seriam oportunidades dentro da sala de aula para uma possível “ruptura no currículo tradicional”, e essas atuariam como meios de aproveitamento das situações recorrentes nas aulas com o intuito de possibilitar importantes reflexões para o desenvolvimento dos alunos.

1.1. Justificativa e problema de pesquisa

Ao construir significados em seu contato com a LI, o estudante pode, pela perspectiva do LC, ser incentivado à reflexão por meio de questões instigadoras e contextualizadas à sua realidade pessoal e social. Assim, o LC nas aulas de LE figura como uma possibilidade para contribuir uma formação crítica, reflexiva e consciente que, desde os anos iniciais, prepare o estudante para lidar com diversos tipos de situações de vida.

Esta pesquisa surge a fim de colaborar para os estudos sobre o LC e, mais especificamente, sobre os benefícios da sua orientação em aulas de LI nos anos iniciais do ensino básico. Julgo que, para o sucesso da proposta de ensino da LI a partir da perspectiva do LC, sejam necessários estudos sobre como ele é explorado na sala de aula e como brechas podem ser aproveitadas de forma eficiente.

Para atingir esse objetivo, a pergunta norteadora deste trabalho é: “Como o LC desenvolve-se em aulas de LI a partir de brechas?”. Não pretendo, porém, oferecer uma resposta única, definitiva e imutável para essa pergunta, visto que apresento um estudo de caso de uma turma de ensino básico. Busco, antes, servir como apoio teórico para docentes que, apesar de reconhecerem a relevância de perceberem o LC em suas aulas, porventura sintam dificuldade em ministrar aulas que o explorem.

Como meu objetivo neste estudo não perpassa a problematização do conceito de LC, mas a observação das brechas utilizadas em uma sala de aula de LI para explorá-lo, adoto a perspectiva desse conceito proposta por Wooldridge, pois, segundo o autor,

o letramento crítico é uma orientação ao letramento: não é algo separado do letramento em geral, ou uma parte específica de letramento. [...] letramento crítico não é uma técnica ou um conjunto de estratégias, mas, sim, parte de uma pedagogia por trás de toda uma abordagem ou prática de sala de aula. Uma abordagem crítica ao

letramento implica decodificar e codificar a contextualização ideológica, política e social das práticas de letramento (WOOLDRIDGE, 2001, p. 259, apud DUBOC, p. 220, 2017).

Com esta pesquisa, ressalto o ensino de LI a partir de uma formação crítica dos alunos nos anos iniciais de escolas públicas. Por conseguinte, viso a uma formação que busque fornecer apoio para que eles se (re)conheçam enquanto cidadãos do mundo. Além disso, este trabalho pretende aguçar o interesse de professores de línguas em formação ou em exercício e que tenham foco no ensino para crianças sobre o LC. Afinal, conforme afirmam Bolzan e Fighera (2011, p. 79),

[...] há uma lacuna na formação de professores nesta área do conhecimento, pois os docentes preparados nesses cursos não têm embasamento teórico e nem espaço para orientação e discussão da prática no que tange ao ensino e a aprendizagem da língua inglesa para crianças (BOLZAN; FIGHERA, p. 79, 2011).

A lacuna de formação que Bolzan e Fighera (2011) observam parece ocorrer devido ao fato de o ensino de inglês para crianças não ter sido recorrente no currículo universitário do curso de Letras durante alguns anos. Isso provavelmente decorreu da não-obrigatoriedade dessa disciplina para estudantes dos anos iniciais nas escolas. Porém, cursos de Letras hoje já privilegiam o trabalho com crianças de Ensino Fundamental 1.

Esta pesquisa propõe que, com as mudanças sociais e globais de valorização do ensino de LI, uma maior atenção lhe seja dispensada a partir da perspectiva do LC. Por meio disso, pretendo possibilitar que professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas com o intuito de motivá-los ao aprendizado significativo da língua. Conforme afirma Almeida Filho (1991), o objeto de estudo da Linguística Aplicada é “o problema real de uso de linguagem colocado na prática dentro ou fora do contexto escolar”. Nesse paradigma, postulo que, a partir da observação da conciliação do LC a outros recursos na sala de aula, este estudo contribui para a área ao gerar reflexões sobre como, por meio de brechas trazidas pelos próprios alunos, os professores podem visar a um ensino mais atento à promoção da consciência crítica do uso da linguagem.

1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa apresenta, como objetivo geral, refletir sobre como o LC pode ser explorado a partir de brechas nas aulas de LI para crianças da rede pública. Para atingir esse objetivo, busco contemplar os seguintes aspectos no desenvolvimento deste trabalho:

- 1.2.1 Observar se (e, em caso afirmativo, como) o LC é explorado nas aulas de LI de uma turma do terceiro ano do ensino básico de uma escola da rede pública;

- 1.2.2 Identificar e analisar as brechas utilizadas no *locus* observado para explorar a perspectiva do LC nas aulas de LI
- 1.2.3 Identificar possibilidades que possam enriquecer, a partir do LC, as práticas pedagógicas do ensino de LI.

Esses objetivos organizam-se a partir destas perguntas norteadoras:

- i. A professora observada explora a perspectiva do LC em suas aulas de inglês? Em caso afirmativo, ela faz uso de brechas para atingir tal finalidade? Como?
- ii. Ainda em caso afirmativo, quais ferramentas/recursos utilizados pela professora permitem que o LC seja explorado em suas aulas?

Nas próximas páginas, apresento uma análise sobre o desenvolvimento do LC por meio de brechas em aulas de LI, abordando as teorias que fundamentam a minha pesquisa. Além disso, busco identificar possibilidades que possam enriquecer, a partir do LC, as práticas pedagógicas do ensino de LI.

CAPÍTULO II

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Intenciono, neste capítulo, permitir que o leitor se familiarize com teorias que possam contribuir para um ensino de línguas que vise a desenvolver o senso crítico dos estudantes. Para tanto, apresento uma revisão bibliográfica dos conceitos relacionados ao LC, bem como de sua exploração por meio de brechas, enfatizando as contribuições que eles podem gerar para o ensino de LI para crianças. Ademais, discorro brevemente sobre a história do ensino dessa língua para crianças na rede pública brasileira.

Este capítulo organiza-se da seguinte forma: primeiramente discorro sobre teorias de aquisição de uma segunda língua, percorrendo inclusive a infância e o papel do professor nesse processo. Busco, também nesta etapa, realizar um levantamento sobre o ensino da LI nas escolas públicas, enfatizando seus desafios e seus benefícios ao longo dos anos. Em seguida, contemplo a definição de LC por diferentes autores e sua aplicabilidade na sala de aula. Finalmente, apresento a abordagem de brechas e a forma com que utilizo essa perspectiva para a observação do LC quando na análise de dados.

2.1 Aprendizagem de Língua Estrangeira

Uma história de 5.000 anos: segundo Germain (1993), essa é a quantidade de tempo que a aprendizagem de LE acompanha a humanidade. No entanto, os primeiros registros do **ensino** de que se tem conhecimento, segundo o mesmo autor, datam apenas do ano 3000 a.C. e ocorrem em razão da ocupação pelos acadianos de terras antes sumérias. Cestaro (1999) comenta que, à época,

[o]s acadianos adotaram o sistema de escrita dos sumérios e aprenderam a língua dos povos conquistados. O conhecimento do sumério constituía um instrumento de promoção social, dando acesso à religião e à cultura da época. A aprendizagem do sumério se dava, no entanto, essencialmente através da escrita em língua suméria, o que não correspondia à língua usada pelos alunos em suas práticas cotidianas. Trata-se realmente do primeiro ensino de uma língua estrangeira de que se tem registro (CESTARO, 1999, n.p.).

Assim, a aprendizagem de LE não era apenas importante para garantir a comunicação, como também para garantir certo *status* social – características que ainda hoje se fazem presentes nesse ensino.

O ensino e a aprendizagem de LE marcam, ao longo da história, a colonização de diferentes terras. No século XX, porém, dois processos garantem a aceleração de certa diminuição de fronteiras: a globalização e o desenvolvimento da *internet*. A partir dos

movimentos gerados por ambos, o trânsito de pessoas e de mercadorias torna-se ainda mais intenso que outrora, tornando a comunicação entre nativos de diferentes lugares cada vez mais requisitada. Atualmente, certo estreitamento de fronteiras torna possível o contato com outras línguas, seja por meio de deslocamentos espaciais (facilitados pelo desenvolvimento dos meios de transporte), seja por meio de produções midiáticas, como jogos de *videogame*, vídeos, séries, filmes, músicas etc.

Portanto, seja por necessidade, por lazer ou para ascensão social, a aprendizagem de LE acompanha a humanidade. Por conseguinte, ao longo dos anos, o ensino de LE passa a ser cada vez mais sistematizado, sendo tópico de estudos e pesquisas acadêmicas. Entre os diversos modelos e teorias de aprendizagem, Paiva (2014) destaca vinte e quatro, das quais comenta nove com maior profundidade: teoria behaviorista-estrutural; modelo monitor, hipótese do *input* ou da compreensão; modelo da aculturação; modelo da gramática universal; modelo conexcionista; hipótese da interação; hipótese do *output* ou da lingualização; teoria sociocultural e aquisição de segunda língua na perspectiva da complexidade.

Muitas são, portanto, as teorias que organizam as diferentes abordagens de ensino de LE, entre as quais a abordagem comunicativa ganha foco no ensino de LE no Brasil. Portela (2006) comenta que a abordagem comunicativa se fortalece no país nas décadas de 60 e 70, ressaltando o desenvolvimento da habilidade de comunicação e interação dos alunos na língua-alvo. Richter e Balbinot (2001) organizam que

a abordagem comunicativa se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua (RICHTER; BALBINOT, 2001, n.p.).

Essa abordagem destaca-se no ensino de LE no sistema educacional brasileiro, segundo a BNCC, com a relevância de:

Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social (BRASIL, 2018).

Diversificar os modos de comunicação na língua-alvo facilita a comunicação por meio de mídias diferentes facilitando, também, o acesso instantâneo a outros países e, conseqüentemente, a outras culturas diversas.

Antes de verificarmos com maior profundidade a realidade do ensino de LE no Brasil, façamos uma breve revisão histórica dessa atividade para, então, tratarmos o cenário atual e as características do ensino dessa disciplina na infância.

2.1.2 O ensino de LE no sistema educacional público brasileiro: breve revisão histórica

No Brasil, já em 1809, segundo Polidório (2014) constituiu-se que, tanto a LI quanto a Língua Francesa seriam obrigatórias nas escolas. No entanto, Quevedo-Camargo e Silva (2017, p. 260, grifo meu) afirmam que “[...] o início oficial do ensino de línguas estrangeiras no Brasil ocorreu em **1855**”, isto é, apenas 46 anos após a decisão inicial. Naquele ano, o ensino de LE foi organizado de modo a dedicar a) três anos obrigatórios para o ensino de francês, inglês e alemão; b) um ano obrigatório de latim e grego e c) um ano facultativo de alemão e italiano.

A princípio, portanto, o ensino brasileiro abrangia, em seu programa, cinco a sete línguas estrangeiras. Ao longo dos anos, essa quantidade foi sendo gradualmente alterada e, conseqüentemente, reduzida. Segundo Quevedo-Camargo e Silva (2017), em 1915, por exemplo, a língua grega já não mais integrava o currículo obrigatório, tendo sido definida a obrigatoriedade do ensino apenas da Língua Francesa e da Língua Inglesa ou Língua Alemã. Já em 1931 ocorreu uma redução da carga horária da língua latina e o foco passou a ser o ensino das línguas do grupo denominado de “Línguas Estrangeiras Modernas”. Ainda de acordo com Quevedo-Camargo e Silva (2017), uma nova reforma é efetivada em 1942, quando o ensino de Línguas Estrangeiras se torna mais importante a partir da aplicação do método direto.

Entretanto, em 1950, durante a fase denominada “pós-industrial”, ocorre uma transformação social que gerou, nos indivíduos, mudanças nas formas de pensar, de agir e de ver o mundo. Lyotard (2004 apud DUBOC, 2012, p. 24) aponta que “a sociedade pós-moderna designa o estado cultural posterior às grandes transformações da ciência, da literatura e das artes, as quais estiveram, até metade do século XX, embasadas nos preceitos da Ciência moderna newtoniana e cartesiana”. Nesse período, as diferenças, o heterogêneo e as incertezas passaram a ser ressaltadas. Duboc (2012, p. 24) mostra que

tais transformações definiram a passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade pós-industrial, cuja principal característica constitui o desencadeamento com a racionalidade técnica e o formalismo rígido da Ciência moderna em função de novas possibilidades de ver o mundo, pautadas agora no caos, na complexidade, na indeterminação, na imprevisibilidade e no relativismo trazidos pelo surgimento de novas epistemologias (DUBOC, 2012, p. 24).

Nessa nova fase, “descentra-se o próprio conceito de saber, o qual, por sua vez, passa a descentrar as diversas práticas sociais em que nos inserimos, legitimando conhecimentos outros numa lógica que agora prevê incerteza e instabilidade” (DUBOC, 2012, p. 24). Essas mudanças estruturais influenciaram, também, as diretrizes do ensino em geral e, conseqüentemente, do ensino de LE.

Quevedo-Camargo e Silva (ibid. 2017, p. 261) mostram que, nas décadas de 60 e 70, não houve obrigatoriedade de oferta de línguas estrangeiras no currículo escolar, de modo que elas passaram a ser optativas ou complementares. Ainda segundo esses autores, “essa decisão ocasionou uma gradativa diminuição do número de línguas estrangeiras nas escolas”. Essa afirmativa pode ser constatada no fato de que, em 1996, o ensino de somente uma LE era obrigatório, e deveria ser feito a partir da quinta até a oitava série (como denominadas à época, hoje correspondendo aos anos finais do Ensino Fundamental). O ensino de LE no Ensino Médio era, por consequência, optativo à escolha da escola e da comunidade. Em 1998, as orientações do ensino de LE foram novamente reelaboradas. Como menciona Polidório (2014), à época foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que apresentavam sugestões para o ensino de LI. Nos PCN (1998, p. 50) constava que “a importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo”.

Segundo De Oliveira e Do Lago (2020), à época de publicação dos PCN, “apesar de a prática em sala de aula defender o uso de metodologias comunicativas, ela era dominada por exercícios descontextualizados, relacionados quase exclusivamente a tópicos gramaticais”. É a partir desse dado que a criação desse documento justifica-se, afinal, tornou-se clara a necessidade de que todos os indivíduos tivessem acesso à uma educação de qualidade, que primasse por fortalecer suas capacidades de uso de LE em contextos sociais.

Assim, com a implementação dos PCN, o ensino de LE passou a ser nacionalmente direcionado por critérios e sugestões pedagógicas elaborados pelo Governo Federal. Em 2000, a partir das rápidas e constantes mudanças sociais e em virtude do já mencionado surgimento dos PCN, o ensino de LE passa a ter uma nova interpretação. Sobre isso, Quevedo-Camargo e Silva (2017, p. 262) mostram que

as línguas estrangeiras passam a compor a Parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias. A Seção IV, Art. 36 Inciso III, embora mantendo a redação do documento anterior, sobre a inclusão de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, trazia a novidade de que uma segunda língua poderia ser ofertada, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Assim, além do *status quo* da LE como disciplina obrigatória, recupera-se a possibilidade de mais de uma língua a ser ensinada, avigorando-se um pouco da diversidade anteriormente presente no ensino brasileiro no que se refere a esse ensino.

Cabe, no entanto, ressaltar que os PCN foram substituídos pela BNCC que, hoje, é a principal ferramenta de organização do ensino de LE no Brasil. A primeira versão desse documento foi publicada em 2015. Segundo De Oliveira e Do Lago (2020, p. 12), “na ocasião, foram promovidas discussões por meio de consultas públicas e seminários nos estados brasileiros, além de contribuições advindas de professores e especialistas nas diferentes áreas do ensino, que ocorreram até março de 2016”. Contudo, em 2018, o documento sofreu nova reestruturação e as diretrizes que nele constam são as que organizam a elaboração dos currículos escolares de todo o Brasil. Atualmente, ele funciona, como meio de orientação aos educadores para uma normatização de fatores considerados fundamentais ao ensino das disciplinas do currículo obrigatório comum.

A BNCC regulamenta, então, o ensino de LE a partir do desenvolvimento de habilidades e atitudes para a possibilidade de exercício da cidadania e do cumprimento das atividades cotidianas que os indivíduos encontram em seus contextos sociais. O documento considera diferentes modos semióticos e multimodais para a regulamentação do ensino da considerada “língua franca”, a fim de preparar os estudantes para as diversas situações e necessidades requeridas no mundo globalizado.

Já em relação à abordagem, o ensino tradicional de LE, pautado em regras gramaticais, começou a ser substituído pela então intitulada “abordagem comunicativa”, na qual, segundo Mattos e Valério (2018, p. 314, tradução minha¹), “a linguagem não seria mais vista como uma estrutura, mas como uma maneira de criar significados”.² Esse fenômeno é propiciado pelas mudanças advindas do processo de globalização. Soares (2014, p. 29) afirma que o ensino “[...] ganhou um novo enfoque, mais voltado para a comunicação na língua-alvo e não apenas para a aprendizagem de regras linguísticas”. Assim, por meio dessa nova perspectiva, a LE passa a ser interpretada como uma língua para socializar e negociar significados.

A abordagem comunicativa enfatiza que o ensino deve permitir aos estudantes serem ativos no processo de aquisição da segunda língua, a fim de que possam utilizá-la para interagir e se comunicar. Isso parte da compreensão de que “o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, portanto, não significaria conhecimento de regras gramaticais, mas a capacidade de

¹ Todas as traduções que constam neste trabalho são de minha autoria.

² No original: “*After the implementation of CA, language would no longer be seen as a structure, but as a way of creating meaning*”.

fazer uso dessas regras de forma adequada e eficiente para determinados fins comunicativos” (MATTOS; VALÉRIO, 2018, p. 314).³ Assim, na abordagem comunicacional, o ensino da LE é percebido a partir do uso da língua e não da língua enquanto estrutura.

Embora haja a valorização do ensino de LE por meio da abordagem comunicativa (focada, entre outros pontos, para a comunicação, a autenticidade e para a negociação de significados), muitas escolas ainda não a contemplam em suas aulas. Mattos e Valério (2018, p. 315) relatam que “o aprendizado através do uso autêntico e significativo do idioma de destino, conforme sugerido pela abordagem comunicativa, por várias razões, ainda não chegou ao cenário educacional brasileiro”.⁴ De maneira semelhante, Soares (2014, p. 29) apresenta que “algumas décadas depois da popularização da abordagem comunicativa, contudo, as abordagens tradicionais ainda dominam a prática dentro da sala de aula”. Mattos e Valério (2018, p. 315) apontam algumas razões para que o ensino da LE pautado na abordagem comunicativa ainda não seja consolidado, entre as quais destaco as que constam no excerto a seguir:

[...] distância entre a situação dos aprendizes brasileiros e as situações comunicativas da vida real na língua-alvo; a conveniência do “terreno seguro” e menor demandas de abordagens estruturais; dificuldades comunicativas no uso da língua-alvo por parte dos próprios professores; a falta de vontade das instituições em investir na implementação de um currículo comunicativo; turmas excessivamente cheias e a conduta que surge naturalmente do ambiente tradicional da sala de aula, com sua disposição fixa de alunos sentados em filas e o professor no centro da sala; pouco tempo para as aulas de línguas estrangeiras no currículo e a desvalorização dos envolvidos no processo educacional, juntamente com a descrença na relevância da disciplina (MATTOS; VALÉRIO, 2018, p. 315).⁵

Ao observar o contexto histórico das línguas estrangeiras ao longo desses anos, optei, nessa pesquisa, pela criação do termo “evolução invertida”. Esse termo justifica-se uma vez que, em vez de haver um incentivo gradual de se ensinar uma ou mais línguas estrangeiras no Brasil, o caminho acabou sendo inverso longo dos anos: em 1855, os estudantes tinham o direito de aprender até sete línguas estrangeiras (a depender da instituição que frequentavam), hoje,

³ No original: “*The process of learning a foreign language (FL), therefore, would not mean knowledge of grammatical rules, but the ability to make use of these rules appropriately and efficiently for certain communicative purposes*”.

⁴ No original: “*Learning through the authentic and meaningful use of the target language, as suggested by CA, for several reasons, has not yet made its way through the Brazilian educational landscape*”.

⁵ No original: “*[...] distance between the situation of Brazilian learners and real life communicative situations in the target language; the convenience of the safe ground and lower demands of structural approaches; communicative difficulties in the use of the target language on the part of teachers themselves; the unwillingness of institutions to invest in the implementation of a communicative curriculum; excessively large classes and the conduct which naturally arises from the traditional classroom environment with its fixed arrangement of students sitting in rows and the teacher in center stage; little time for FL classes in the curriculum, and the devaluation of those involved in the educational process, together with the disbelief in the relevance of the discipline*”.

apesar da regulamentação do ensino de LE como obrigatório, muitas escolas ainda não o realizam.

Percebe-se, assim, que mudanças no cenário da sala de aula, na estrutura da escola, no currículo, na qualificação do professor, entre outros fatores, devem ser feitas para que o ensino de LE seja mais valorizado, principalmente, nas escolas públicas.

2.1.3 A valorização da LI como disciplina obrigatória no ensino brasileiro

A educação escolar no Brasil é atualmente disciplinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, que corresponde à Lei 9.394/1996), cujo princípio norteador é a liberdade do indivíduo para exercício da cidadania e do trabalho. Segundo consta nesse documento e a partir de alteração realizada em 2013⁶ em relação à versão original de 1996, a educação básica é “obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade” (BRASIL, 1996, Art. 4º, p. 1), sendo dever do Estado a garantia de seu acesso público pelos indivíduos brasileiros.

Pautada nas legislações que regem a rede de ensino em que se insere, cada instituição de ensino brasileira possui suas especificidades e sua maneira particular de administrar seu espaço, além de uma proposta pedagógica que guia suas ações. Esses direcionamentos pautados, principalmente, pela BNCC, ajudam a garantir o direito dos cidadãos brasileiros à aprendizagem nas escolas de todo o país. Integrado aos tópicos de aprendizagem aos quais os alunos têm direito está, pois, conforme expresso na LDB e argumentado pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos⁷, a LE.

Percebemos que a Secretaria de Educação, há tempos, em capítulo dos PCN dedicado propriamente ao ensino de LE, preconizava que o ensino dessa disciplina, altamente prestigiado na sociedade, deveria ocorrer nas escolas. Segundo o órgão, é função dessas oferecer um ensino de LE que promova “a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira” a fim “de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana” (BRASIL, 1998, p. 15).

⁶ Em 2013, a então Presidenta da República, Dilma Roussef, no exercício de sua função, sancionou a Lei Nº 12.796 que alterou os princípios da LDB. É a partir dessa modificação que o ensino básico brasileiro passa a compreender o ensino infantil para crianças a partir de quatro anos de idade.

⁷ No artigo 44 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos consta o apelo às atividades de ensino de LE, de forma a possibilitar o acesso dos indivíduos a programações culturais estrangeiras.

Temos, portanto, que os documentos e as Leis Federais guiam a decisão da obrigatoriedade do ensino de LE e regulamentam a sua oferta no ensino básico. A partir disso, as escolas têm certa autonomia para ensinarem as LE de acordo com os direcionamentos das BNCC e, de modo mais específico, das atividades sugeridas em livros didáticos.

Neste cenário, a educação básica brasileira prima pelo ensino, entre as línguas estrangeiras, de LI. A Lei Nº 13.415, de 2017, torna obrigatório o ensino dessa língua a partir do sexto ano.

O início do processo de globalização mundial, que promoveu um trânsito mais facilitado entre pessoas e informações ao redor do globo, fez com que a necessidade de um nível básico de proficiência em LI passasse a ser cada vez mais importante. Isso decorre da hegemonia dos países de Língua Inglesa como potências econômicas mundiais.

Nesse contexto, a LI pode funcionar como meio de integração social no mundo globalizado em que o indivíduo contemporâneo se insere. Afinal, por meio da aquisição (ou do aprendizado) dessa língua tida como universal, lhe é permitido expressar suas opiniões e compartilhar seus conhecimentos com um grupo cada vez mais abrangente de pessoas; ter habilidades para ler notícias redigidas em LI, sendo capaz de saber o que ocorre no mundo por diferentes fontes de informação; assistir a vídeos estrangeiros e entender deles ao menos a ideia principal; ser capaz de ler e dominar frases e palavras “emprestadas” para a Língua Portuguesa da LI, entre outras atividades.

Assim, a partir de direcionamentos do Governo Federal e das propostas pedagógicas particulares às diversas instituições de ensino do país, o ensino de LI é contemplado no Brasil. Em relação ao ensino da LI nas escolas, a BNCC assegura que

aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias (BRASIL, 2018).

A despeito, contudo, de reconhecer a importância do estudo da LI, a BNCC reúne dados a partir dos quais observa que esse ensino prevalece somente nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, se por um lado a LI tem se destacado como elemento importante para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, por outro, ela ainda é tida como uma disciplina optativa (ou com menor relevância que outras disciplinas do ciclo comum).

Muito embora autores como Colombo e Consolo (2016) reforcem a necessidade de a LI ser incluída nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nem todas as escolas brasileiras ofertam essa disciplina para o primeiro e/ou segundo ciclos, mesmo que exista a

obrigatoriedade de seu ensino a partir do sexto ano do ensino básico. Por conseguinte, muitos estudantes brasileiros começam a ser expostos a essa língua, formalmente, apenas na adolescência. Felizmente, porém, o campo em que esta pesquisa foi realizada possui o ensino de LI integrado ao seu currículo desde o primeiro ciclo.

Dada a sua importância no contexto contemporâneo, o ensino de LI tem chamado a atenção de diversos públicos. Instituições escolares de ensino privado têm buscado, cada vez mais, a utilização de um ensino bilíngue como método atrativo aos pais, que percebem gradualmente a importância dessa língua para a vida cotidiana e profissional de seus filhos. No mesmo contexto, o acesso facilitado de recursos em LI a muitas crianças também reforça a importância do ensino dessa língua já nos primeiros anos de ensino formal. No item a seguir, discorrerei sobre algumas pesquisas envolvendo o ensino de LI como Língua Estrangeira durante os anos iniciais do Ensino Fundamental e sua importância na contemporaneidade, considerando seu papel em auxiliar o desenvolvimento da comunicação de crianças enquanto cidadãs críticas no mundo globalizado.

2.1.3.1 O ensino de LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental

O ensino de LE, em especial a LI, ganhou destaque em instituições particulares de ensino, com a popularização do ensino bilíngue e o interesse dos pais nessa proposta de ensino ao pensarem na globalização e nos conteúdos – jogos, filmes, séries, músicas e serviços de *streaming* no geral – acessados pelas crianças nos últimos anos. Ao observarmos as possibilidades que o ensino da LE oferece para a construção da personalidade, é notável que, quando feito nos anos iniciais, ela permite que as crianças se formem enquanto cidadãs inseridas em um mundo globalizado. Colombo e Consolo (2016, p. 10) apontam para a importância de

[...] pensarmos em como podemos, coletiva e colaborativamente, sistematizarmos ações que culminem em avanços no sentido de transformar a oferta eletiva de LE no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental para uma oferta que efetivamente faça parte da matriz curricular.

Todavia, cabe ressaltar que, em muitas escolas públicas, a realidade ainda não corresponde às necessidades que observamos nesse contexto geral. Embora o campo de pesquisa em que este trabalho foi realizado ofereça o ensino de LI desde os anos iniciais do ensino, sabemos que essa não é uma realidade presente no contexto geral brasileiro, já que, como aponta Rocha (2008),

o caráter não obrigatório do ensino de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental brasileiro deve ser visto como um potente gerador dos problemas que afligem a área, uma vez que, entre outros fatores, sustenta a relação de exclusão imposta a alunos de classes menos favorecidas, no que tange ao direito a esse conhecimento (ROCHA, 2008, p. 436).

Sendo assim, observamos como a LI nos anos iniciais é acessada majoritariamente pelos alunos de instituições privadas, considerando a não obrigatoriedade no setor público, fator que contribui com o aumento das desigualdades já percebidas em outros âmbitos, como o acesso aos materiais didáticos oferecidos pelo governo e à tecnologia e a seus avanços.

Os desafios, entretanto, não cessam quando a LI é inclusa no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental: além dos problemas presentes na não obrigatoriedade no ensino de línguas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há discussões sobre **como** implementá-lo, isto é, quais instrumentos e métodos específicos devem ser utilizados em seu processo.

Villani (2013) aponta que a implementação da LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental acaba desconsiderando fatores importantes, como os gêneros textuais e as metodologias e abordagens de ensino adequados à faixa etária, o que ocorre pois são poucos os cursos de formação inicial e formação continuada que abordam adequadamente o ensino para esse público. Segundo o autor, os professores tendem a repetir a metodologia utilizada nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, utilizando-se de estratégias que pouco contribuem para que o aluno utilize-se de uma LE para expressar-se culturalmente em um mundo globalizado, já que as abordagens escolhidas acabam por priorizar estruturas gramaticais, os contextos enunciativos em que elas estão presentes. Ele não propõe a criação de um novo método, mas propõe

[...] o desenvolvimento de abordagens em que os professores possam escolher seus modelos pessoais de ensino ou técnicas de acordo com seu contexto de atuação, pois, além de se necessitar compreender as características dos alunos na faixa etária foco deste artigo, é necessário que os profissionais percebam que cada aprendiz é único, cada professor é único, as interações são únicas e cada contexto é único (VILLANI, 2013, p. 18).

Em pesquisa realizada com professores da rede municipal de Campinas, Vicentin (2013) também percebe a problemática envolvida na mesma metodologia sendo utilizada para públicos diferentes, pois aponta que a maioria lecionava aulas, também, aos anos finais do Ensino Fundamental. A autora resume a visão apresentada pela maioria dos educadores diante do ensino de LI nos anos iniciais como

[...] um desafio, uma atividade para a qual não se sentem preparados, por não possuírem formação adequada para o contexto de ensino específico para crianças, mas estão gostando dos resultados obtidos e têm se identificado com as especificidades do ensino de língua inglesa para os anos iniciais. Apontam uma maior participação dos alunos e afirmam que isso se dá devido ao fato dos aprendizes serem crianças, portanto mais motivados e dispostos ao ensino de línguas estrangeiras (p. 88)

Em consonância com Vicentin (2013), Barbosa (2017) realizou uma pesquisa envolvendo formadores e participantes de uma formação continuada no município de São

Paulo. Entre os principais desafios percebidos pelos formadores, todos com especializações e experiências com a LI, estão a heterogeneidade das turmas e a formação dos professores, já que muitos não sabem falar inglês e não possuem o tempo flexibilizado para participarem de formações linguísticas e metodológicas.

Já entre os participantes entrevistados da formação, todos citam dificuldades metodológicas, formativas e a pouca infraestrutura escolar (falta de livros didáticos para a idade, limite de impressões para as atividades lúdicas, etc). Um dos participantes da formação resume bem a impressão dos docentes em relação ao ensino de LI para os anos iniciais, afirmando que as crianças “[...] necessitam de uma maior aproximação afetiva, você tem que pensar atividades que tenham uma menor duração, porque elas têm um menor poder de concentração, dependendo da faixa etária [...] também precisa de recursos audiovisuais [...]” (P1 apud BARBOSA, 2017, p. 64).

De forma geral, as concepções trazidas por essas pesquisas mostram como a formação não prepara os docentes para tal faixa etária, mas elas também mostram as especificidades da infância como algo motivador, já que, segundo os educadores, as crianças são mais dispostas ao ensino de línguas. Para Tavares (2002), a aprendizagem de língua pode, sim, ser favorecida na infância, ao se basear em diferentes estudos, entre os quais destaco o do neurologista Eric H. Lenneberg. Ele afirma que, quanto mais jovem é o aprendiz de LE, maior é a sua absorção diante da nova língua.. No entanto, Krashen (1985, p. 43) chama a atenção para o fato de que

é assumido popularmente que a idade em si é um precursor da proficiência de uma segunda língua, em que os mais jovens são melhores na aquisição do segundo idioma do que os mais velhos. Pode-se argumentar, no entanto, que a idade não é, por si só, um precursor da taxa ou aquisição de uma segunda língua, e que aqui também tudo reduz para a quantidade de *input* compreensível e para o nível do filtro afetivo.

Portanto, é arriscado afirmar que uma LE é aprendida de forma mais eficiente considerando apenas a faixa etária, já que é um processo dependente de outros fatores. Entre eles, Krashen (1985, p. 9) afirma que a qualidade da aprendizagem de LE depende da “quantidade de *input* compreensível que o adquirente recebe e entende; e a força do filtro afetivo ou o grau em que o adquirente está ‘aberto’ ao *input*”.

Além disso, Krashen (1985 apud PAIVA, 2014, p. 32) define filtro afetivo como “um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o *input* compreensível que recebem para a aquisição da língua”. Assim, por filtro afetivo, entende-se o nível de “abertura” à experiência da língua que o aprendiz tem, e emoções como medo, timidez, vergonha e falta de motivação são fatores inibidores para o desenvolvimento da aprendizagem, contribuindo para o aumento do filtro afetivo pré-existente.

Por outro lado, quando o filtro afetivo de um aprendiz está baixo, seus sentimentos, suas emoções e seu medo de errar não prejudicam a sua aprendizagem. Rocha (2009, p. 249) destaca a importância de se “[...] manter em mente que muitos outros fatores, entre eles, confiança, motivação, autoestima e personalidade, influenciam decisivamente no processo de ensino-aprendizagem de LE, também na infância” e assim, consolidar a aprendizagem da língua-alvo.

Para além de questões relacionadas à aquisição de LE, é preciso pensar na metodologia e objetivos utilizados nas aulas, como discutido nos relatos envolvendo os professores de LI. Em relação à construção de significados, Moita Lopes, diz que

não se trata de aprender inglês para, um dia, ser possível usar aquele conhecimento quando for a um país em que a língua é falada ou para ler um texto no futuro profissional. O que é central é o envolvimento no discurso e, portanto, nos significados construídos naquela língua em todas as aulas, de modo que seja possível pensar tais significados em relação ao mundo no qual se vive (2003, p. 37).

Ora, como afirma Moita Lopes (2003), cabe a percepção da importância do ensino nas realidades cotidianas dos indivíduos. Uma dessas maneiras, de acordo com a perspectiva que adoto neste trabalho, é partir da oportunização de discussões críticas que explorem o LC em sala de aula. Para tanto, os professores podem aproveitar brechas (DUBOC, 2017) que aparecem em sala de aula a partir de comentários dos alunos para que sejam capazes, a partir da LI, de refletir sobre como constroem as suas realidades e como as próprias realidades se apresentam a eles enquanto objetos interpretáveis.

Assim, é preciso que, de acordo com a abordagem comunicativa, o professor de LE atente-se ao universo dos estudantes, considerando, para isso, as emoções que esses sentem durante as aulas e em contato com a língua-alvo. Dessa forma, para compreender o universo infantil, habilidades que ultrapassam o ensino do conteúdo programático e dos aspectos linguísticos são requeridas pelo educador. Além das emoções, a abordagem comunicativa prescreve o tratamento de sujeitos presentes no cotidiano dos alunos, de modo a motivá-los pela sua realidade. Como enfatizam Jordão e Fogaça,

acreditamos que a escola tenha um papel importantíssimo no desenvolvimento da cidadania ativa nas sociedades. Se concordarmos que língua é discurso, e que os discursos constroem sentidos, então podemos conceber as salas de aula de língua estrangeira como espaços ideais para discutir os procedimentos de atribuição de sentidos ao mundo. Em uma língua estrangeira aprendemos procedimentos interpretativos diferentes, maneiras diferentes de entender o mundo (2007, p. 92).

Assim, percebemos que a função da escola é também de permitir que os alunos reflitam sobre o que acontece na sociedade. Para tanto, é importante que o professor se atente a, conforme propõem Colombo e Consolo,

[...] uma ressignificação da infância e, por extensão, da criança-aluno, de modo que esse sujeito seja inserido na sociedade enquanto criança, considerando-se tanto seus

desejos e suas necessidades presentes, com suas peculiaridades infantis, quanto seu desenvolvimento para o futuro (2016, p. 49).

Entender o que as crianças experienciam em casa e em seu meio social também contribui para que o ensino de LE seja significativo para elas e para que, por meio desse ensino, elas desenvolvam autonomia para compartilhar suas opiniões, seus anseios, seus medos e suas inseguranças. Essa perspectiva de ensino de LE visa a colaborar para a construção da individualidade do sujeito e de sua consciência das interferências que acontecem no meio em que ele vive, sendo ambiente fundamental para a exploração do LC, como veremos no item reservado a ele neste trabalho.

Assim, o ensino de LE na infância não se justifica apenas pela maior sensibilidade cerebral à aquisição da língua nesse período, assim como aponta Krashen (1985), mas por colaborar com a formação das crianças para que se insiram na sociedade enquanto cidadãs de um mundo globalizado. Atualmente, isso não apenas se refere à habilidade de comunicar-se com falantes de outros idiomas, mas, principalmente, a saber refletir sobre a sua realidade, criticando-a para a promoção de mudanças sociais.

Nesse item, apresentei alguns aspectos sobre o ensino de LE para crianças no Ensino Fundamental, tanto na rede privada, quanto na rede pública. Busco, nos seguintes itens deste capítulo, demarcar o escopo dos conceitos de Letramentos, de LC e de brechas.

2.2 Letramentos

Na seção anterior, revisamos o percurso histórico do ensino de LE (e, mais especificamente, de LI) nas escolas de ensino público brasileiras, bem como teorias sobre aquisição e aprendizagem de línguas. Ademais, tratamos os documentos e as leis que guiam o ensino, relatando brevemente os desafios de sua execução e abordando algumas teorias sobre a importância desse processo para a formação dos indivíduos.

Ao fazermos uma análise diacrônica sobre as alterações das abordagens concernentes ao processo de ensino-aprendizagem de LE, é perceptível que, gradativamente, os professores têm alterado sua prática de ensino. O “ensino tradicional da gramática” deixa de ser, aos poucos, o ponto central das aulas, de modo a promover reflexões e discussões de valores importantes para que a integração social do sujeito se torne o objetivo do ensino.

Os estudos sobre letramentos parecem exercer influência nessa mudança de perspectiva nas últimas décadas. A seguir, apresento uma reflexão sobre eles a partir de uma breve revisão das perspectivas de letramentos divulgadas por diferentes autores. Por fim, busco relacionar o LC às aulas de LI.

2.2.1 Letramentos: etimologia, origem e primeiros significados

Soares (2009), uma das autoras brasileiras com maior produção acadêmica sobre letramentos, afirma que o termo foi acrescentado ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas apenas na metade dos anos 80, quando passou a integrar, de fato, o léxico de especialistas dessas áreas. Derivado do termo inglês *literacy*⁸ e cunhado por Mary Kato em 1986, esse conceito, segundo Kleiman (1995),

começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Assim, tem-se que o termo “letramento” é adotado para fazer referência a um aspecto específico da aquisição do sistema de escrita: a prática social que faz dele o indivíduo tido como letrado (p. 16).

O conceito de letramentos pode, então, ser entendido como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18). Por esse viés, Soares (2004) aconselha que as práticas letradas se conectem aos usos e às ações de leitura e escrita. Desse modo, temos que os letramentos estão associados às ações que envolvem leitura e escrita em sociedade, por indivíduos dotados dos conhecimentos necessários para realizarem, com sucesso, as ações requeridas pelo ambiente em que estão.

Scribner e Cole (1981 apud Kleiman, 1995, p. 16), por sua vez, definem letramentos como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Assim, os estudos sobre letramentos buscam observar os efeitos que a possibilidade de fazer uso da escrita traz ao indivíduo, nos diversos ambientes e práticas sociais. Não se deve desconsiderar, dessa forma, o caráter singular da experiência do sujeito.

O conceito de letramento diferencia-se dos demais conceitos relacionados ao aprendizado pois contempla a habilidade de fazer uso efetivo do aprendizado da leitura e da escrita, praticando-as em contextos sociais, diferenciando-se do conceito de alfabetização: enquanto esse reflete o processo de aprendizagem e aquisição da habilidade de escrever e ler, o letramento ocupa-se do uso social realizado pelas pessoas a partir dessas habilidades.

⁸ Soares (2009) afirma que letramento deriva de *literacy* que, conforme a autora traduz, significa “qualidade de quem é letrado”, fazendo o adjetivo “letrado” referência à habilidade de ler e escrever. No entanto, o significado desse conceito não se limita à existência ou não dessas habilidades: “*literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2009, p. 36).

Percebemos, enfim, que o letramento foca nas habilidades de leitura e escrita usadas para alguma função social, como analisar as notícias do dia a dia ou ler um manual. Soares (2014, p. 22) ressalta a importância de o sujeito posicionar-se criticamente para entender as “questões sociais, históricas e culturais presentes e questionar os discursos dominantes na sociedade da qual faz parte”, o que levaria à transformação desse indivíduo local e globalmente.

Kleiman (1995, p. 16) observa que

aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. [Com o passar do tempo], os estudos já não pressupunham efeitos universais do letramento, mas que os efeitos estariam relacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

Assim, temos que as práticas de letramentos não são únicas nem definitivas, sendo variáveis ao contexto em que os indivíduos se inserem. A larga extensão do número de situações sociais em que se pode utilizar a escrita torna impossível, portanto, reduzir o conceito de letramentos simplesmente às práticas realizadas no ambiente escolar. Ainda segundo Kleiman,

as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (1995, p. 19).

Ao longo dos anos, os termos “escolarização” e “letramentos” foram bastante relacionados, de modo que ainda hoje a sua conceptualização pode derivar de uma ideia de dependência entre eles. Contudo, práticas de letramentos ocorrem em diversos ambientes, sendo propiciados por diferentes situações e para diversos fins. Para distinguir as práticas agenciadas pela escola das práticas promovidas em outros ambientes, Street (2014) cunha as definições “autônomo” e “ideológico”: o modelo ideológico está ligado a uma abordagem que o considera enquanto prática determinada pelo contexto social, e o modelo autônomo, por vezes, reflete e perpetua a associação direta entre letramentos e escolarização. Embora não se restrinja, portanto, ao ambiente escolar, práticas de letramento acadêmico têm na escola a sua principal agência promotora, conforme afirma Kleiman (1998).

Dessa forma, a concepção de letramentos a partir do modelo autônomo postula a existência de uma prática superior a outras, que passam a ser ignoradas ou marginalizadas em detrimento dessa (tida como superior e relacionada ao progresso, à civilização e à capacidade de abstração lógica). Essa concepção é, portanto, oposta à do modelo ideológico, que considera,

segundo Kleiman (1995, p. 21) “que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”.

Apesar de, neste trabalho, a análise das práticas de letramentos serem realizadas em ambiente escolar, adoto a perspectiva do letramento ideológico, visto que entendo a forma como a cultura e a sociedade as determinam. De maneira mais específica, adoto a perspectiva do LC visando a analisar sua conciliação na relação da professora com os estudantes, dos estudantes com a professora e das atitudes dos próprios estudantes entre eles.

2.2.2 Letramento Crítico

Em meio a uma sociedade heterogênea, multicultural, com vozes e opiniões diferentes, o termo letramento foi complementado com o adjetivo “crítico”. Isso ocorreu como meio de enfatizar o “[...] estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2017, p. 18).

A linguagem, consoante à abordagem discursivo-interacionista, é percebida pelo seu caráter social, isto é, como meio para o surgimento de declarações que, enquanto produto de intercâmbios socioculturais, gere a interação entre indivíduos. Em uma sociedade em constante transformação e cujo acesso à informação é gradualmente facilitado, ganham cada vez mais importância às práticas de LC.

As práticas de LC compreendem que as diversas manifestações textuais, sejam elas orais ou escritas, partem do pressuposto de que autor/produtor e o leitor/interlocutor se encontram em um caráter de igualdade. Além disso, ele motiva leituras críticas sobre a motivação para a construção textual, sobre a subjetividade interpretativa, sobre os aspectos da materialidade linguística, entre outros. Sua conciliação em meio aos recursos pedagógicos em sala de aula, como observado no contexto desta pesquisa, permite o incentivo ao pensamento crítico dos alunos de modo a refletirem sobre suas realidades por meio da língua.

Para Freire (1970, apud MCLAUGHLIN, DEVOOGD, 2004, p. 14), o LC é uma proposta para se evitar a atitude passiva do leitor sobre o texto, a fim de que ele possa “questionar, examinar, ou disputar as relações de poder que existem entre leitores e autores”.⁹ O estudante se torna, então, ativo em seu processo de aprendizagem, em que a autonomia e a liberdade de questionar e duvidar do que escuta ou lê é uma competência importante para o seu

⁹ No original: “[...] to question, examine, or dispute the power relations that exist between readers and authors”.

desenvolvimento pessoal e para reger suas interações sociais. Mattos e Valério (2018, p. 327) enfatizam que

[t]odos os textos, orais, escritos ou multimodais, aos quais os alunos têm acesso, bem como as atividades que realizam, devem permitir não apenas a percepção de heterogeneidade dentro e entre as culturas, mas também o desenvolvimento de um olhar crítico e desapegado ao conteúdo fornecido pelo texto (MATTOS, VALÉRIO, 2018, p. 327).

Cabe destacar que “os significados do texto (o que se escreve e, também, o que se fala) ultrapassam as prováveis intenções do autor/locutor, visto que são sempre múltiplos, contestáveis, construídos social, histórica e culturalmente e perpassados por relações de poder” (COSTA, 2012, p. 922-923). Entender a origem do texto, o que ele pretende e quais motivações regeram o autor no momento da redação são competências essenciais para uma sociedade cujos estímulos e cujas mensagens são constantes e diversas. É nesse cenário que o LC se torna mais requerido.

Mattos (2011) apresenta várias definições de LC, e, entre elas, destaco as de Morgan (1997, p. 9 apud MATTOS, 2011, p. 262), que afirma que o objetivo principal desse conjunto de práticas é “compreender as maneiras pelas quais lemos e escrevemos e falamos - portanto pensamos e somos”. Vetter (2008 apud MATTOS, 2011, p. 262), por sua vez, advoga que o LC permite aos discentes a percepção de seus posicionamentos, conscientizando-os sobre questões globais e críticas, como justiça social, igualdade e questões ambientais. Assim, ambas as perspectivas evidenciam que o LC possibilita aos estudantes o desenvolvimento da percepção de diferentes pontos de vista, a fim de que aprimorem as suas próprias para observarem a sua realidade.

Neste trabalho, abordo o LC sem ter, contudo, intenção de problematizá-lo ou defini-lo. Considero, então, a definição proposta por Wooldridge (2001) como um direcionamento pertinente para a análise dos dados desta pesquisa. Segundo este autor (2001, p. 259, apud DUBOC, 2017), o LC é um conjunto de práticas que possibilita

[...] uma orientação ao letramento: não é algo separado do letramento em geral, ou uma parte específica de letramento [...] LC não é uma técnica ou um conjunto de estratégias, mas, sim, parte de uma pedagogia por trás de toda uma abordagem ou prática de sala de aula. Uma abordagem crítica ao letramento implica decodificar e codificar a contextualização ideológica, política e social das práticas de letramento (DUBOC, 2017, p. 220).

Optei pela definição de Wooldridge (2001) por julgar que ela contempla o ponto principal de análise deste estudo de caso: analisar o contexto pelo qual as aulas de LI permitem práticas que visam à decodificação e codificação da ideologia e das práticas sociais. Entendo que, por meio do LC, é possível iniciar um movimento em direção a possibilitar ao cidadão,

por meio da linguagem, ferramentas possíveis para atuar nos diferentes papéis sociais que o indivíduo desempenha, desenvolvendo um posicionamento crítico e ativo em relação ao que lê e ao que ouve. Além disso, a perspectiva de Wooldridge (2001), segundo afirma Duboc (2017), é a que melhor aborda o conceito de Brechas – aporte teórico deste trabalho e tema do próximo item deste capítulo.

Na sociedade contemporânea, há uma valorização das múltiplas vozes, do que é instável e imprevisível, da heterogeneidade, da diversidade, da pluralidade e das diferenças. Inseridas nesse contexto social, as aulas de LI devem se adaptar à forma plural de ver o mundo, gerando mudanças nos moldes tradicionais de ensinar, no currículo tradicional, nas crenças dos professores, ou mesmo na forma como a LI é vista nas escolas.

Sobre esse aspecto, julgamos necessário considerar ainda o que Kumaravadivelu (2012, p. 5) define como ruptura epistemológica. De acordo com o autor, essa ruptura “[...] representa uma reconceitualização completa e uma reorganização completa dos sistemas de conhecimento”.¹⁰ Assim, “considera-se que ocorreu [uma ruptura epistêmica] se e quando novas orientações epistemológicas aparecem com um considerável grau de regularidade”.¹¹

Observando essa demanda e entendendo as dificuldades encontradas nas aulas de LI, surge o desafio de recriar e reorganizar os sistemas de conhecimento para atrelar um ensino da língua que contemple as competências linguísticas e possibilite o desenvolvimento de uma percepção crítica pelos estudantes. Na conjuntura da era qualificada como pós-método, o professor deixa de ser percebido como o detentor único do conhecimento. Segundo Kumaravadivelu (2012, p. 9),

Como as necessidades de aprendizagem e ensino de idiomas, desejos e situações são imprevisivelmente numerosos, nenhum método idealizado pode visualizar todas as variáveis antecipadamente para fornecer sugestões específicas da situação que os professores praticantes precisam enfrentar, desafios que enfrentam na prática de seu ensino cotidiano. Como um exercício predominantemente “top-down”, a concepção e construção de métodos têm sido amplamente orientadas por uma abordagem de tamanho único que assume uma clientela comum com objetivos comuns. A construção de qualquer alternativa significativa para o conceito de método produzido pelo Centro, portanto, é observada sobre a possibilidade de romper essa dependência epistêmica e esforçando-se para projetar estratégias de instruções específicas ao contexto e geradas localmente que levem em conta o particular, o prático e o possível.¹²

¹⁰No original: “[...] represents a thorough re-conceptualization and a thorough re-organization of knowledge systems”.

¹¹No original: “[It] is deemed to have occurred if and when new epistemological orientations appear with a considerable degree of regularity”.

¹²No original: “Since language learning and teaching needs, wants and situations are unpredictably numerous, no idealized method can visualize all the variables in advance in order to provide situation-specific suggestions that practicing teachers need to tackle the challenges they confront in the practice of their everyday teaching. As a predominantly top-down exercise, the conception and construction of methods have been largely guided by a

De acordo com o autor, cabe aos educadores à observação das especificidades de cada contexto. Afinal, cada sala de aula possui suas particularidades, suas culturas e seus costumes de modo que adotar métodos prontos não ajuda a desenvolver o aluno como cidadão. McLaughlin e DeVoogd (2004, p. 15) corroboram essa premissa ao enfatizarem que

não há lista de métodos em LC para trabalhar a mesma maneira em todos os contextos toda hora. Nenhuma técnica que promova o LC pode ser exportada para outro cenário sem se adaptar àquele contexto.¹³

A perspectiva do LC entende que cada professor deve ministrar aulas respeitando e pensando no seu público, no seu contexto, nos seus desejos, explorando o local e criando oportunidades para que os estudantes atuem criticamente em um mundo global. Conforme afirma Monte Mór,

o letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias (2015, p. 9).

Destarte, a LI, além de servir “[...] como instrumento de comunicação entre os povos; [...] serve para isso e muito mais” uma vez que o LC “se volta para o exercício crítico de significação nos usos da linguagem, possibilitando o agenciamento do sujeito na era digital nos diversos modos semióticos por que transita” (DUBOC, 2012, p. 44). Para promoção do pensamento crítico, o professor pode utilizar a LM (Língua Materna) para fazê-lo. Sobre isso, Soares (2014, p. 115) afirma que a LM “constitui um ponto de referência para os aprendizes de uma língua adicional e, por isso, seu uso não deve ser descartado”.

No entanto, para que o ensino de LI concilie a perspectiva do LC, é importante que o objetivo do ensino seja que os alunos consigam desenvolver um pensamento crítico-reflexivo na língua-alvo. Assim, cabe ao professor a criação de estratégias para que o ensino da LI desenvolva a capacidade dos alunos de se comunicarem na língua-alvo do mundo contemporâneo, assim como desenvolva a sua capacidade de refletir sobre esse mundo.

De maneira consoante, Tagata (2017, p. 402) postula que

[u]ma proposta de ensino de língua inglesa pautada no desenvolvimento desse auto reflexividade crítica pode estimular um pensamento inventivo e prospectivo, tirando-

one-size-fits-all-cookie-cutter approach that assumes a common clientele with common goals. The construction of any meaningful alternative to the Center-produced concept of method, therefore, is premised upon breaking this epistemic dependency and striving to design context-specific, locally-generated instructional strategies that take into account the particular, the practical and the possible”.

¹³ No original: “There is no list of methods in critical literacy that work the same way in all contexts all the time. No technique that promotes critical literacy can be exported to another setting without adapting it to that context”.

nos da zona de conforto de nossas velhas referências linguísticas e culturais, e levando-nos a sondar até onde podem ir as singularidades de outras línguas e culturas, e como essas singularidades nos forçam a rever nossas categorias de pensamento (TAGATA, 2017, p. 402).

Nesse contexto, cabe fomentar mudanças no ensino de LI de modo que a LM, muito embora não tenha seu uso discriminado, também não seja o único meio de promoção de reflexividade e consciência crítica. A língua, a partir da abordagem comunicacional conciliada ao LC, é, assim, percebida como meio para um comportamento crítico do indivíduo em sociedade.

De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001) as práticas de LC visam a promover a reflexão, a transformação e a ação nos indivíduos. É a partir dessas práticas que os estudantes são incentivados a perceberem o mundo de forma crítica, atentando-se às motivações e às formas de dominação existentes. Nas aulas de LI, essas práticas podem ser propiciadas a partir de brechas.

2.2.3 Os princípios do LC

McLaughlin e DeVoogd (2004, p. 14-16) especificam quatro princípios do LC. Esses princípios possibilitam uma compreensão essencial das convicções dos autores sobre a relação que existe entre leitor e autor em diversos tipos de leituras. São eles: a) focar em questões de poder e promover reflexão, transformação e ação; b) focar no problema e na sua complexidade; c) as estratégias usadas são dinâmicas e adaptam ao contexto do aluno que são usadas e, por fim, d) perturbar o lugar comum, examinando o conteúdo por múltiplas perspectivas.

Esses princípios possibilitam trabalhar a diversidade e a pluralidade com os alunos e a buscar novos olhares frente à sociedade e às informações constantes a que somos expostos. Com isso, há maiores possibilidades de contribuirmos para a inserção do cidadão diante das mudanças que ocorrem contemporaneamente no mundo. No próximo item, decidi explicitar os quatro princípios elaborados pelos autores de modo a gerar compreensão dos tópicos por mim observados no capítulo IV deste trabalho.

2.2.3.1 Primeiro princípio: a reflexão transformadora sobre questões de poder

Práticas de LC promovem o desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre tudo o que se lê. Por crítico, McLaughlin e DeVoogd (2004) entendem a capacidade de perceber as múltiplas vozes de um discurso e, sobretudo, quais vozes estão ausentes nele. Esse princípio guia a percepção de que o leitor crítico é aquele que consegue compreender as vozes e, de modo mais específico, colocando-se no lugar daquelas que foram silenciadas de modo a agir. De

maneira ilustrativa, os autores exemplificam uma ação possível de uma reflexão crítica como escrever uma carta para o editor de um jornal abordando a importância de se observar outra perspectiva do assunto tratado.

O primeiro princípio visa a, portanto, apoiar os estudantes em seus processos de politização de modo a integrá-los na ação de desafiar estruturas existentes de desigualdade e opressão. Por conseguinte, há como objetivo conciliar o LC às práticas em sala de aula para promover a mudança social a partir do conhecimento que adquirimos e que é resultante de nossas reflexões sobre as estruturas de poder.

2.2.3.2 Segundo princípio: agir a partir da complexidade das situações

O segundo princípio trata da competência de negar a versão simplista das situações e coisas, a fim de que haja uma busca por “explicações alternativas como um caminho repleto de conhecimento e entendimento da complexidade das situações” (MCLAUGHLIN, DEVOOGD, 2004, p. 15). Ao adotar a perspectiva do LC, promove-se o engajamento em problematizar as diversas situações por meio da compreensão do problema e de sua complexidade.

2.2.3.3 Terceiro princípio: estratégias dinâmicas e adaptáveis aos diversos contextos

O terceiro princípio trata da característica das práticas de LC em trabalhar de maneira específica nos contextos. Essa perspectiva idealiza que técnicas promotoras de LC não podem ser exportadas sem serem, antes, adaptadas à realidade dos indivíduos daquele cenário específico e, também, atividades, recursos e estratégias adaptáveis à sala de aula, caso sejam necessários.

Este item também trata da perspectiva de que perguntas complexas sobre a relação entre língua e poder, sobre os valores pessoais e os diversos segmentos sociais devem ser temas das práticas de LC. Essas visam ao incentivo do desenvolvimento de uma capacidade crítica que contempla a complexidade das diversas situações e que, a partir de questionamentos, se posiciona. Segundo McLaughlin e DeVogd (2004, p. 16), “os leitores precisam entender que eles têm o poder de imaginar caminhos alternativos da visão do tópico do autor e eles exercem o poder quando leem de uma instância crítica”.¹⁴ Essa atitude também pode ser transposta a textos orais, textos midiáticos e, por fim, às interações em múltiplos contextos, entre os quais figura a sala de aula.

¹⁴ No original: “[...] readers need to understand that they have the power to envision alternative ways of viewing the author’s topic, and they exert that power when they read from a critical stance”.

2.2.3.4 *Quarto princípio: a adoção de múltiplas perspectivas que leva à perturbação do lugar comum*

O quarto e último princípio é, de certa forma, o agrupamento dos outros três. Afinal, é apenas a partir da reflexão e da ação promovidas por práticas contextualizadas do LC que se pode garantir que ele seja explorado. Um questionário inicial foi respondido pelos estudantes logo no início da pesquisa, com o intuito de identificar a trajetória deles com a LI de múltiplas perspectivas. Essa atitude, por sua vez, promove a perturbação do lugar comum, num verdadeiro espírito crítico engajador: aquele que critica não apenas por criticar, mas para promover pequenas mudanças sociais.

Os professores podem promover isso ao incentivarem os estudantes a “examinar o ponto de vista que um texto é escrito e a fazer *brainstorming* de outras perspectivas que podem ou não ser representadas; a desafiar os alunos a expandirem seus pensamentos e a descobrirem diversas crenças, posições e entendimentos” (MCLAUGHLIN, 2001 apud MCLAUGHLIN e DEVOOGD, 2004, p. 16).¹⁵ Essas atitudes visam ao incentivo à adoção de múltiplas perspectivas que significam as intenções de se escolher apenas uma em um discurso.

Visei, no item 2.2, a realizar uma explanação do conceito de letramento e, mais especificamente, de LC. No próximo tópico, motivada pela ideia de que, para a promoção de um ensino promovedor dos princípios de LC, a abordagem pedagógica de brechas deve ser contemplada, dedico-me a tratar as ideias que a formam, bem como demonstrar a motivação que me levou a adotá-la como aporte teórico da análise de dados.

2.3 Brechas no contexto da sala de aula

Esta seção busca contextualizar o ensino de LE no currículo das escolas brasileiras no contexto da sociedade pós-moderna, discorrendo sobre brechas como contexto promovedor de práticas dos letramentos nas aulas de LE. Apesar de a abordagem de brechas ser atrelada ao LC (DUBOC, 2012), justifico a criação de um item específico para tratá-la pela sua evidente centralização na forma como percebo e conduzo a análise de dados deste trabalho.

2.3.1 Brechas no contexto da sala de aula de LE

Desde a introdução do ensino de LE no currículo brasileiro de educação básica, é possível perceber certa instabilidade em relação à efetividade do programa e ao seu progresso.

¹⁵ No original: “Examining the point of view which a text is written and brainstorming other perspectives that may or may not be represented, challenges students to expand their thinking and discover diverse beliefs, positions, and understandings”.

Os currículos das escolas brasileiras passaram por várias mudanças em relação ao ensino das línguas estrangeiras, como consta no item 2.1 deste trabalho. Atualmente, porém, a valorização do ensino de LE vem sendo ressignificada devido à sua importância para efetivar as práticas cidadãs dos indivíduos enquanto sujeitos de um mundo globalizado. Mattos defende que

o ensino de língua estrangeira, principalmente o inglês, na escola regular se justifica em vista das exigências tecnológicas e mercadológicas de nossa sociedade. A necessidade de prestigiar o ensino de língua estrangeira na grade curricular da escola pública é ainda mais premente, já que o aluno da escola pública normalmente não dispõe de outros meios de acesso a esse conhecimento (2011, p. 45).

Haja vista a importância que a LE apresenta para a inserção dos estudantes enquanto cidadãos de uma sociedade globalizada, torna-se necessário (re)pensar o seu ensino nas escolas. Para isso, é importante perceber formas de torná-lo mais efetivo e significativo para um sujeito inserido em um contexto plural. Consoante a isso, Soares (2014, p. 29) afirma que “[...] o ensino de língua inglesa ganhou um novo enfoque, mais voltado para a comunicação na língua-alvo e não apenas para a aprendizagem de regras linguísticas”. Assim, na abordagem comunicativa do ensino de línguas, que vem sendo adotada no ensino de LE no Brasil, o foco, então, deixa de ser a aprendizagem da língua enquanto estrutura, passando a ser a língua enquanto ferramenta comunicativa. Na perspectiva do LC, por sua vez, a língua passa a ser entendida como recurso de manutenção ou perturbação do poder.

Hirsch (2008 apud MATTOS & CAETANO, 2019, p. 178) afirma que “estamos na era dos ‘pós’, que continua a se proliferar: ‘pós-secular’, ‘pós-humano’, ‘pós-colonial’, ‘pós-branco’.” Nesse contexto, a sociedade pós-moderna tem, como foco, as novas maneiras de agir, de conhecer e de efetivamente “ser” em um cenário de incerteza e de instabilidade. Ora, se os sujeitos estão inseridos em uma sociedade pós-moderna, em que valores e pensamentos estão em constante mudança, perturbar o lugar comum torna-se fundamental para aulas de LE que realmente se ocupem da formação do sujeito. Duboc argumenta que

[...] a escola teria como nova função problematizar esses valores puros e românticos da herança moderna pura, então, conceber um humanismo imperfeito, não mais restrito à ideia de bondade, mas também imbricado de antagonismos, contradições, ódio, violência, uma vez que a pós-modernidade não os mantém velados (2012, p. 27).

A escola, então, é considerada um espaço de promoção do LC ao valorizar a realidade dos alunos e dela partir para gerar reflexões e conhecimentos, e é esse universo plural e dinâmico que questionamentos sobre o que o currículo escolar deve conter tendem a surgir. Duboc (2017), após analisar teorias e propostas para currículos atuais e livros didáticos, disponibiliza alguns aspectos relevantes para o ensino atual, os quais organizo, com minhas palavras, nos tópicos a seguir:

- a) O trabalho com temas relevantes e atuais para o aluno;
- b) O uso de exemplos que fazem sentido para o aluno;
- c) A ênfase ao texto e não à gramática;
- d) O trabalho com gêneros discursivos variados;
- e) O ensino da gramática de forma contextualizada (ou seja, partindo dos textos);
- f) O estudo das especificidades da língua, seguido de reflexão sobre ela e do exercício de comparação e contraste com a LM;
- g) O trabalho contextualizado de vocabulário e de pronúncia;
- h) O trabalho integrado de habilidades (orais, escritas e/ ou multimodais);
- i) A inclusão de variações linguísticas, mostrando as diferenças entre as nações e dentro de uma mesma nação;
- j) A inclusão de aspectos culturais sem cair na armadilha dos estereótipos, generalizações e categorizações;
- k) A percepção da diversidade sociocultural no mundo, no Brasil e no contexto local dos alunos, num exercício saudável de comparação e contraste;
- l) Ênfase à formação crítica, reflexiva e cidadã do aluno, como forma de contribuímos para a redução da violência.

Pensar em como abordar todos esses pontos no currículo escolar, no planejamento e na prática da sala de aula de LE ultrapassa o ato de pensar em um método pronto e único. Por conseguinte, é contemplado o quarto princípio de LC (MCLAUGHLIN e DEVOOGD, 2004). Como afirma Duboc (2017, p. 211, grifo meu), “ao invés de falar num novo método que dê conta dessas tendências contemporâneas [...] tenho preferido pensar nas muitas **brechas** na sala de aula como momentos frutíferos para aprender, refletir, problematizar”. O termo “brechas” é a denominação dada, portanto, à abordagem pedagógica que visa a aproveitar certos momentos de abertura em sala para promover atos de criticidade por parte dos estudantes.

Em um contexto educativo, o termo brechas trata da abertura para o novo, para as novas possibilidades, para, como afirma Duboc (2017, p. 212), “[...] uma mudança em um cenário relativamente estável ou homogêneo”. O conceito de brechas em sala de aula é, por conseguinte, uma abordagem pedagógica que parte da ideia de que, para um ensino que cumpra os princípios do LC e que vise a alcançar a ruptura epistemológica contemporaneamente almejada, o mais importante é aproveitar os diferentes momentos que propiciam reflexões em sala de aula. Ele se baseia, assim, na ideia de que a própria sala de aula e a realidade dos alunos fornecem o material necessário para a promoção de práticas de LC, por meio do foco no aprendizado, na

reflexão e na problematização das diversas questões que permeiam os temas trabalhados em sala.

Essa abordagem permite, aos professores, a exploração do LC de maneira espontânea e adaptável, a partir, por exemplo, do aproveitamento de comentários dos estudantes para incentivá-los a refletir e a utilizar o conhecimento que adquirem para questionar a organização social. A partir do LC, o ensino de LE torna-se mais significativo por ligar-se à realidade dos alunos e permitir que eles a questionem e observem múltiplos pontos de vista.

Duboc advoga uma atitude curricular atrelada à ideia de brechas que oportunize, ao professor, o desenvolvimento dos conhecimentos que surgirem da própria *práxis*, por meio de alguma emergência e/ ou imprevisibilidade. Segundo ela, “toda atitude curricular pensada - [deve ser tomada] como ponto de partida [para] as concepções, os valores, as perspectivas e as práticas que [emergem] do próprio contexto” (DUBOC, 2012, p. 187). Assim, um ensino que explore a perspectiva do LC entende a importância de se reconhecer que, cada contexto, aluno, professor e situação são diferentes, de modo que não é ideal para o ensino da língua usufruir de “modelos pré-estabelecidos” ou “pré-determinados”.

Conforme afirmam Castanheira, Green e Dixon (2007), o “letramento é um processo dinâmico em que o significado de ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social (turmas escolares, grupos profissionais e sociais diversos)”. Assim, a abordagem do LC por meio de brechas torna-se interessante por garantir, aos participantes da interação em sala de aula, a flexibilidade e a espontaneidade necessárias para que a ação letrada seja realmente construída naquilo que para eles é significativo.

Um meio de aproveitar as brechas é por meio da elaboração de questões em sala de aula que perturbem aquilo que é “dado” como natural, homogêneo e único. Por meio de perguntas contextualizadas que gerem estranheza nos estudantes, o professor lhes possibilita a reflexão sobre suas realidades, considerando as diferenças que formam o todo social. Duboc (2012, p. 190) relata que “[...] os alunos se mostram muito mais engajados quando falam de suas próprias histórias, quando os saberes escolares se articulam aos saberes não-escolares”. Por meio disso, portanto, os estudantes sentem que fazem parte daquela comunidade, que têm conhecimento suficiente para expressar suas opiniões e, por conseguinte, passam a se sentir mais motivados para participar das aulas.

Além disso, a autora destaca a heterogeneidade e a subjetividade. Para Kalantzis e Cope (2008 apud DUBOC, 2012, p. 192) “a diferença passa a ser um recurso para o aprendizado, a sala de aula constitui um ambiente no qual os alunos aprendem partindo de suas próprias

diferenças - de perspectivas, de experiências, de saberes e de modos de pensar”. Conseguir levar atividades ou adaptar o livro didático para que sejam abordadas as diferenças, para ser reconhecida a importância de cada cultura e para que essas diferenças sejam respeitadas, são atitudes que fazem com que os estudantes desenvolvam seu senso crítico em relação às diversidades. Mattos e Valério destacam que

relacionar as formas padrão apenas aos contextos em que são usados, sua superioridade pode então ser desmistificada e desconstruída, permitindo entender que, em qualquer cultura, diferentes formas de agir coexistem. Portanto, o sistema linguístico-cultural homogêneo não deve ser imposto como a única opção. Este sistema deve ser identificado, entendido e dominado como um elemento transformador, o que pode ser feito através da observação e análise deste sistema em comparação com outros sistemas linguísticos e socioculturais comumente considerados como “desvios”¹⁶ (2018, p. 320-321).

Nessa abordagem pedagógica, o professor, como guia, pode oferecer aos estudantes meios para que procurem, pesquisem e se interessem pela LE naquilo que lhes convier em suas realidades, por meio de filmes, músicas, sites, dicionários, jogos, buscando incentivar o uso de recursos que são comuns ao cotidiano deles. Por conseguinte, o ensino de LE passa a considerar o aluno como sujeito autônomo e ativo de seu próprio processo de conhecimento, com a criticidade necessária para questionar o que lhe é imposto socialmente.

Além disso, é necessário que o professor considere cada sala de aula como específica, ademais de considerar as particularidades dos alunos que nela se encontram, trazendo assuntos possivelmente relevantes para eles. Utilizar-se das brechas para conciliar algumas dessas características apontadas pela autora e por McLaughlin e DeVogd (2004) na sala de aula de LE, pode, pela percepção defendida nessa pesquisa, contribuir para alcançar a ruptura epistemológica que temos buscado nas práticas de ensino.

Assim, nesse capítulo, busquei evidenciar a forma como percebo um evidente diálogo entre as necessidades do ensino de LE no Brasil e à sua satisfação a partir de práticas de LC por meio de brechas em sala de aula. No próximo capítulo, discorro sobre quais métodos utilizei para analisar essa hipótese nos dados recolhidos num estudo de caso em uma escola da rede pública de Belo Horizonte.

¹⁶No original: “By relating the standard forms only to the contexts in which they are used, their superiority can then be demystified and deconstructed, enabling the understanding that, in any culture, different ways of acting do coexist. Therefore, the homogeneous linguistic-cultural system should not be imposed as the only option. This system should be identified, understood and mastered as a transforming element, which can be done through observation and analysis of this system compared to other linguistic and sociocultural systems commonly regarded as “deviations”.

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA

Inserida no âmbito dos estudos em Linguística Aplicada de LI, a presente pesquisa tem uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, pois visa a analisar e examinar os dados de um ponto de vista naturalista e interpretativista. Prodanov e Freitas (2013, p. 60) enfatizam que enquanto “numa pesquisa em que a abordagem é basicamente quantitativa, o pesquisador se limita à descrição factual deste ou daquele evento, ignorando a complexidade da realidade social”, numa pesquisa cuja abordagem é qualitativa, o pesquisador interpreta os eventos considerando a complexidade da realidade social e a própria subjetividade do olhar investigativo.

Nesta pesquisa, por meio de uma abordagem qualitativa, busquei abordar, ainda que indiretamente, a “complexidade da realidade social”, tentando focar na busca pela reflexão sobre como o LC pode ser explorado nas aulas de LI do terceiro ano para crianças de uma escola pública – com toda a complexidade que a caracteriza. Zacharias (2012, p. 9) aponta simplificadamente que “a pesquisa qualitativa lida com palavras”.¹⁷ Assim, focando na subjetividade, esta pesquisa propõe uma investigação sobre a abordagem do LC em aulas de LI de uma turma de ensino básico da rede pública de Belo Horizonte. Prodanov e Freitas mostram que, em uma pesquisa qualitativa,

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (2013, p. 70).

Com isso, percebe-se que, nesse tipo de abordagem metodológica, a interpretação e a subjetividade prevalecem. Às vezes, um mesmo dado pode ter várias interpretações e diversas perspectivas. Prodanov e Freitas (2013, p. 70) mostram que “[...] as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador”. Por conseguinte, o pesquisador geralmente descreve o ambiente observado e faz suas anotações sobre todo o conjunto, como a sala de aula, por exemplo. Além disso, ele busca compreender a opinião e a visão dos pesquisados que, mesmo estando em um ambiente comum, mostram seus diferentes pontos de vista.

¹⁷ No original: “*Qualitative research deals with words*”.

Após compreender o que é uma pesquisa qualitativa e abordar suas particularidades atrelando-as aos objetivos deste trabalho, um estudo de caso foi escolhido como método de pesquisa qualitativa por ser “[...] um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo em um contexto específico” (PAIVA, 2019, p. 65). Além disso, Duff (2005, p. 22) enfatiza que “[a] maioria das definições de estudo de caso destaca a natureza singular ‘limitada’ do caso, a importância do contexto, a disponibilidade de múltiplas fontes de informações ou perspectivas sobre as observações e a natureza profunda de análise”¹⁸. Assim, este trabalho pode ser entendido como um estudo de caso, já que investiga um contexto específico (uma sala de aula) e adota diferentes instrumentos de geração de dados para entender o processo investigado.

Pretendo que esta pesquisa exponha as características comuns de um estudo de caso educacional propostas por Bassegy. O autor afirma serem necessárias as seguintes ações para que os dados gerados para uma pesquisa sejam suficientes:

- (a) explorar características significativas do caso; (b) criar interpretações plausíveis do que é encontrado; (c) testar a confiabilidade dessas interpretações; (d) construir um argumento ou história que compense; (e) relacionar o argumento ou história a qualquer pesquisa relevante na literatura; (f) transmitir convincentemente à uma audiência este argumento ou história; (g) fornecer um registro das ações, de forma que outros pesquisadores possam validar ou contestar os achados, ou construir argumentos alternativos (1999, p. 58).¹⁹

Após explicitarmos as características de pesquisa qualitativa e de estudo de caso, seguimos para a próxima seção, na qual serão registrados mais detalhes sobre os participantes desta pesquisa.

3.1 Contexto de observação

3.1.1 A escola

Localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais, a escola pública e federal pesquisada oferta o Ensino Fundamental em um período de nove anos. Sendo de tempo integral, a instituição oferece, de segunda a sexta-feira, sete horas diárias de aula para os alunos. Estes são

¹⁸No original: “Most definitions of case study highlight the “bounded,” singular nature of the case, the importance of context, the availability of multiple sources of information or perspectives on observations, and the in-depth nature of analysis”.

¹⁹No original: “(a) to explore significant features of the case, (b) to create plausible interpretations of what is found, (c) to test for the trustworthiness of these interpretations, (d) to construct a worthwhile argument or story, (e) to relate the argument or story to any relevant research in the literature, (f) to convey convincingly to an audience this argument or story, (g) to provide an audit trail by which other researchers may validate or challenge the findings, or construct alternative arguments”.

organizados de acordo com ciclos de formação humana: em primeiro (1º, 2º e 3º anos), segundo (4º, 5º e 6º anos) e terceiro ciclos (7º, 8º e 9º anos). As aulas são ministradas de 7h30 até às 14h30, divididas em quatro aulas de uma hora e vinte minutos por dia, com intervalos de vinte minutos entre elas e lanches nesses intervalos. Ao meio-dia, os alunos fazem o intervalo de uma hora para o recreio, visto que os estudantes almoçam na própria escola. À noite, a escola oferece aulas da Educação para Jovens e Adultos (EJA), que atendem aos alunos desde o sexto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio.

O calendário dessa instituição é dividido em trimestres. O ano de 2019 estava organizado conforme demonstra o quadro I:

Quadro 1 – Organização do ano letivo do campo de pesquisa no ano de 2019

Organização da instituição escolar, campo de pesquisa, no ano de 2019	
Período/2019	Etapa
05 de fevereiro a 12 de maio	Primeira etapa
13 de maio a 08 de setembro	Segunda etapa
09 de setembro a 14 de dezembro	Terceira etapa

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada uma das três etapas do ano letivo é formada por cerca de doze horas/aula de inglês, que são ofertadas semanalmente e com cerca de 1h20 de duração cada, contabilizando, em média, vinte e seis horas/aula trimestrais de ensino de LI.

Para que todos os estudantes possam ingressar nesta escola sem que haja qualquer exclusão e para que seja um processo democrático, é feito um sorteio anualmente, em que são ofertadas cinquenta vagas, divididas em duas turmas desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o nono ano do terceiro ciclo. Os estudantes podem continuar sua trajetória educacional na instituição até o nono ano, quando completam seus quatorze ou quinze anos. À época da geração de dados, a escola tinha quatrocentos e quarenta e três estudantes matriculados nos diferentes anos, sendo duzentos e trinta meninos e duzentas e treze meninas.

A escola tem uma ampla biblioteca com livros variados e um espaço para as crianças mais jovens terem suas aulas esporadicamente dentro da biblioteca. A instituição também é composta por dois laboratórios de informática com vinte e três computadores no total, sendo a maioria conectada à *internet*, da qual os alunos podem usufruir. Além disso, algumas salas oferecem a possibilidade de uso de retroprojetores na parede das salas e para aquelas que não os possuem, a escola disponibiliza computadores e retroprojetores portáteis para o uso de recursos tecnológicos, caso o professor opte por tais. A escola é dividida em núcleos de acordo

com seu corpo docente. O Núcleo de Línguas Estrangeiras possui, atualmente, quatro sons portáteis que podem ser usados pelos professores para suas aulas. Na escola, há também uma sala grande com telão que possibilita abrigar, simultaneamente, duas turmas, com disponibilidade para ser um espaço de apresentação de recursos midiáticos pelos professores e, também, para os estudantes apresentarem seus trabalhos. Há uma cozinha grande, quadras de esporte, pátio, uma sala audiovisual, uma sala de música, uma cantina e muito espaço para as crianças brincarem.

3.1.2 Os participantes e as escolhas de pesquisa

O grupo de participantes deste trabalho é composto por uma professora de inglês e seus vinte e dois alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública de Belo Horizonte. A professora foi escolhida por sua ampla experiência com aulas para crianças, tendo vasto conhecimento das regras, dos planos de aulas e das abordagens a serem utilizadas especificamente para com esse público. Já a escolha pelo terceiro ano de ensino foi feita pela crença de que, como as crianças estavam em um processo de transição entre o primeiro e o segundo ciclos, elas teriam maior tempo de exposição à LI se comparadas às crianças de outras séries do mesmo ciclo, além de que, provavelmente, já estariam desenvolvidas no processo de alfabetização. Já a escolha da turma, entre as duas existentes na instituição de ensino para o ano escolhido, foi feita pela disponibilidade da pesquisadora para realizar as observações das aulas.

3.1.2.1 A professora

A professora participante é formada em Letras, possui especialização em Língua Inglesa e Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Minas Gerais. Ela afirma se manter atualizada com a LI até hoje, principalmente por meio de pesquisas na internet, de vídeos, filmes e leituras. A fim de colher dados sobre o perfil de Clara²⁰, suas experiências e desafios em sua atuação com crianças, suas expectativas e seus sentimentos em relação à atual escola em que trabalha e, também, suas impressões em relação à turma, a participante respondeu a um questionário inicial elaborado pela pesquisadora e enviado pelo *Google Drive*.

Sobre a sua experiência como professora de inglês, Clara aponta que tem uma trajetória de quatorze anos, dos quais treze se dedica ao trabalho em escola pública – também já tendo

²⁰ Por questões éticas e para que a privacidade da docente fosse preservada, pedi à participante que escolhesse um pseudônimo para identificá-la neste trabalho.

ministrado, porém, aulas em escolas particulares e cursos de idiomas para todos os públicos. Como professora de instituição pública, ela relata ter atuado nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e, também, no Ensino Médio.

Clara ministrou aulas de inglês no Ensino Infantil por três anos, tendo experiência com alunos especiais na APAE da cidade de Contagem-MG por um ano, enquanto, ao mesmo tempo, continuava a ministrar aulas de inglês em uma escola infantil. Nos dois anos seguintes, teve experiências com aulas de LI e de Língua Portuguesa em uma escola estadual para o Ensino Médio. Em 2005, ministrou aulas de LI em duas escolas particulares, trabalhando com o ensino básico. Em 2007 e 2008, teve experiência com Educação Infantil novamente, interrompendo momentaneamente sua trajetória para fazer intercâmbio nos Estados Unidos, onde atuou como monitora de crianças e adolescentes em um acampamento. Ao retornar ao Brasil, Clara ministrou aulas de LI em dois cursos de idiomas. Em 2009, além de ser voluntária como professora de inglês em uma Associação Profissionalizante do Menor (doravante ASSPROM) na cidade de Belo Horizonte, ministrou aulas em um curso de idiomas em uma escola particular regular (onde trabalhou por dois anos), trabalhou na Rede Municipal na cidade de Ibitaré -MG e, também, na Rede Municipal da cidade de Contagem-MG (ambas cidades na região metropolitana de Belo Horizonte), onde ficou por oito anos. De 2014 a 2016, ela foi assessora pedagógica da Rede Pública Municipal na cidade de Contagem-MG e professora de inglês instrumental por um ano para professores da Rede Pública Municipal em Contagem. Em 2017, ingressou na atual escola de educação básica da Rede Federal, em que trabalha ministrando aulas para o primeiro ciclo, ou seja, para crianças de 6 a 9 anos.

A próxima seção fornece mais detalhes sobre os alunos dessa turma a partir, também, de informações colhidas com a professora.

3.1.2.2 Os estudantes

A ideia, a princípio, era de que os estudantes também fossem participantes diretos desta pesquisa, de modo a reunir mais dados de análise. Isto era posto haja vista que parte da intenção inicial dessa investigação era de gerar compreensão sobre como as atividades os motivam e como o LC pode ajudar a desenvolver o senso crítico deles.

Apesar dos estudantes não terem sido participantes diretos neste estudo, achei pertinente traçar um perfil sobre eles, mesmo que brevemente. A turma escolhida foi a do terceiro ano B. Composta por vinte e dois alunos, sendo dez meninos e doze meninas, a turma também é integrada por dois estudantes com necessidades especiais, um com Síndrome de Down e uma com Transtorno do Espectro Autista (doravante TEA).

Nessa turma, todos os alunos entraram com idade em torno de seis anos e, por estarem juntos desde o primeiro ano, já se conheciam e tinham liberdade uns com os outros. Importante enfatizar que esses alunos começaram a estudar inglês na escola desde 2017, ou seja, têm assegurados em torno de três anos de contato com a LI.

A ideia inicial era de aplicar um questionário mensal para os estudantes, porém, devido ao prazo de entrega da autorização do Termo de Consentimento dos Pais no final do ano de 2019, e ao início das normas de isolamento social em prevenção do contágio de COVID-19²¹ em 2020, foi possível aplicar somente um questionário, que tinha a intenção de saber se (e, em caso afirmativo, como) as aulas de LI da escola contribuem com as atividades e experiências no dia a dia dos alunos além da sala de aula.

3.2 A geração de dados

Como esta pesquisa objetivou refletir sobre como o LC pode ser explorado nas aulas de LI para crianças, foi necessário que os instrumentos de geração de dados reunissem as informações necessárias para gerar tal reflexão. Dessa forma, a intenção dos questionários iniciais era traçar o perfil tanto da professora quanto dos estudantes.

Com o objetivo de gerar os dados com maior precisão, os instrumentos utilizados foram diversificados, uma vez que visavam a possibilitar a percepção da sala de aula como um todo. Assim, eles foram aplicados à professora e, também, aos alunos. Apesar de intencionar utilizar gravações das aulas, que forneciam com detalhes todos os acontecimentos da sala de aula, não foi possível fazê-lo devido à ausência de autorização em tempo hábil para o desenvolvimento da análise de dados. As observações guiadas por um roteiro conduziram-me ao objetivo da pesquisa, assim como as notas de campo, que procuraram acrescentar mais informações para fornecer dados importantes ao desenvolvimento da pesquisa.

As observações, guiadas por um roteiro, focaram nas aulas em si, procurando observar as brechas encontradas para que o LC tivesse sido ou fosse explorado nessas aulas. As notas de campo descreveram as aulas do início ao fim com a intenção de detalhar toda a situação de modo que as observações pudessem contemplar o contexto geral. Os questionários sobre cada

²¹A COVID-19 é uma doença respiratória grave causada por um tipo de coronavírus denominado SARS-CoV-2. Esse vírus, de origem zoonótica, foi encontrado pela primeira vez em Wuhan, na China, e, em 11 de março de 2020, já causava a pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Devido à velocidade de contágio e à progressão do número de mortes em países de todos os continentes do mundo, e com o objetivo de achatar a curva de contágio para evitar a sobrecarga dos sistemas de saúde, várias medidas preventivas foram adotadas por vários países do mundo e, inclusive, pelo Brasil. Entre elas, encontra-se a medida de isolamento social, que fez com que escolas fechassem temporariamente, e que influenciou diretamente o rumo desta pesquisa, visto que a cidade de Belo Horizonte interrompeu as aulas em março de 2020.

aula com a professora pretenderam gerar compreensão acerca de sua perspectiva sobre as atividades escolhidas nesse processo. Eles também buscavam investigar como as aulas possibilitaram o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes.

Por fim, o questionário final respondido pela professora contribuiu para entender a sua visão em relação ao entendimento sobre a perspectiva (ou não) do LC na sala de aula através de algumas brechas, sobre sua percepção em relação ao que foi ministrado, sobre as estratégias e atividades utilizadas e sobre as limitações da pesquisa, assim como sobre sugestões de pesquisas futuras para outros pesquisadores.

3.2.1 Panorama geral dos instrumentos utilizados

No projeto inicial desta pesquisa, havia a intenção de utilizar mais instrumentos e observações de aula do que os que foram realmente utilizados. Inicialmente, a geração de dados seria feita da seguinte forma:

- i) 15 observações de aulas e as anotações da pesquisadora acerca de cada uma delas;
- ii) Notas de campo guiadas por um roteiro de observações de aulas de LI, que visavam a acrescentar informações relevantes para a pesquisa e a complementar os instrumentos escolhidos para o estudo;
- iii) Um questionário inicial respondido pelos estudantes, disponibilizado logo no início da pesquisa, com o intuito de observar o perfil da turma, identificar a trajetória deles com a LI e coletar quais aulas os motivaram ou não;
- iv) Um questionário inicial com a professora participante, de modo que ela pudesse fornecer informações sobre sua identificação, sua formação acadêmica, sua atuação profissional, suas experiências em relação ao ensino da LI e ao ensino de LI para crianças, bem como sua descrição sobre a turma participante;
- v) Um questionário mensal aplicado a cada quatro aulas para recolher as opiniões dos estudantes em relação às atividades e aos recursos usados naquele mês, aplicado sempre nos últimos 15 minutos da quarta aula;
- vi) Um questionário mensal aplicado a cada quatro aulas para obter a opinião da professora em relação às atividades propostas, à motivação dos alunos e sobre a possibilidade de reflexão que eles tiveram durante aquelas aulas;
- vii) Um questionário final aplicado aos alunos quando as observações das aulas terminassem, objetivando descobrir as implicações do LC nas aulas pela perspectiva deles;

- viii) Um questionário final a ser respondido pela professora, com a intenção de gerar relatos sobre suas aulas e se a docente havia considerado presente e/ou constante o LC, e quais ferramentas e recursos foram utilizados para explorá-los.

A escolha por estes instrumentos de geração de dados se deu, inicialmente, com a intenção de obter a confiabilidade de um estudo de caso, como indicada por Prodanov e Freitas (2013). Conforme Martins (2006) aponta, os autores sistematizam que essa característica é “garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas” (p. 80). Sendo assim, ao utilizarmos instrumentos diferentes para um estudo, é possível obter uma maior confiabilidade de seu resultado.

No primeiro ano de pesquisa, de setembro a dezembro de 2019, 10 aulas foram observadas. A observação foi retomada em março de 2020, mas foi possível que somente três aulas fossem observadas devido às medidas de isolamento social contra a disseminação de COVID-19. Em suma, o material que serve de dados para a análise deste estudo era, inicialmente, composto por treze aulas observadas, cada uma com duração de uma hora e vinte minutos. No entanto, as mudanças no planejamento de pesquisa fizeram com que apenas seis dessas treze aulas fossem utilizadas para compor o banco de dados analisado, já que delas haviam todos os instrumentos considerados importantes nesta pesquisa, como as observações das aulas guiadas por um roteiro, notas de campo e questionários aplicados à professora. Com isso, os materiais que foram utilizados, de fato, foram listados a seguir:

- i) Seis observações de aulas de uma hora e vinte minutos cada, totalizando 12 horas/aula;
- ii) Notas de campo guiadas pelo roteiro de observações de aulas de inglês (Apêndice F);
- iii) Um questionário inicial com a professora participante (Apêndice D);
- iv) Um único questionário aplicado aos alunos (Apêndice E);
- v) Questionários aplicados à professora sobre cada aula (Apêndice G);
- vi) Questionário final aplicado à professora (Apêndice H).

Para facilitar o entendimento sobre os instrumentos utilizados nesta pesquisa, cada um deles será abordado detalhadamente na próxima seção.

3.2.1.1 As observações das aulas

Barton e Ascione (1984 apud BELEI *et al.*, 2008, p. 191) afirmam que “observar é um processo e possui partes para seu desenrolar: o objeto observado, o sujeito, as condições, os meios e o sistema de conhecimentos, a partir dos quais se formula o objetivo da observação”. No caso das observações dessas aulas, entendo que o objeto seja a própria sala de aula e que o

sujeito seja o professor participante, os alunos ou os dois ao mesmo tempo. Já quanto às condições, acredito que variam de lugar para lugar. Algumas salas de aula possuem recursos midiáticos, cadeiras e mesas para todos os estudantes, outras não. Os meios mencionados por Barton e Ascione (1984), a meu ver, são os livros, os materiais usados na sala de aula, o uso ou não de tecnologia, as atividades extras que os professores fornecem aos seus estudantes. E, por fim, quanto ao conhecimento, compreendo ser a matéria e o tema escolhido que o professor explica e discute com seus estudantes.

Prodanov e Freitas (2013) afirmam que, para ser considerado um instrumento de geração de dados, a observação deve: a) servir a um objetivo preestabelecido de pesquisa; b) ser planejada; c) ser registrada de forma sistemática; e d) ser passível de verificação quanto ao seu grau de precisão. Essa verificação pode ser feita, por exemplo, pelo confronto de vários observadores ou por meio do uso de meios tecnológicos.

As observações das aulas começaram em setembro de 2019, uma vez que a professora escolhida para a pesquisa estava de licença-maternidade e voltou a ministrar aulas nesse mês exposto, ainda iniciando o terceiro trimestre. As datas das aulas observadas constam no quadro abaixo:

Quadro 2 – Datas das aulas observadas

Número da aula	Data
Aula I	30 de outubro de 2019
Aula II	06 de novembro de 2019
Aula III	13 de novembro de 2019
Aula IV	20 de novembro de 2019
Aula V	27 de novembro de 2019
Aula VI	11 de dezembro de 2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o intuito de considerar as questões éticas na pesquisa, buscou-se respeitar as aulas da participante, sem nelas fazer interrupções, uma vez que, como afirma Paiva (2019, p. 17), “se a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados – ou pesquisadores e participantes –, é importante ser a ética a condutora das ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas”. Muita cautela foi tomada para que as questões éticas fossem respeitadas na geração de dados, utilizando os termos de consentimentos de pesquisa e trocando o nome da participante por um pseudônimo, por exemplo.

3.2.1.2 As notas de campo

Durante as observações de aulas, um pesquisador pode fazer suas anotações e impressões para que esses o guiem durante a análise de dados. McLure (2002 apud SOARES, 2014, p. 59) define as notas de campo como “observações diretas e escritas (diálogos, impressões ou sentimentos) sobre o que está acontecendo” no ambiente observado. Richards e Farrell (2005 apud ZACHARIAS, 2012, p. 134) esclarecem que “os relatos / notas de observação podem fornecer uma visão relativamente ‘objetiva’ da lição que o professor, que está sendo observado, de outra forma não pode reunir”²².

Assim, as anotações podem trazer informações precisas e detalhadas sobre as aulas observadas. Este relato descritivo, segundo Zacharias (2012) pode ser conduzido de duas maneiras:

Um relato geral. Nesse tipo de relato, você deseja que o observador escreva o que está acontecendo enquanto você está ensinando; b) Relato específico. Nesse tipo de relato, você pede ao observador que se concentre em algo específico sobre o seu ensino que você sente que precisa melhorar. (p. 134-135).²³

De modo específico, esta pesquisa foi conduzida por um relato específico, pois um roteiro de observações de aulas de inglês foi usado como auxílio para as notas de campo.

A sala de aula é dinâmica, com isso, vale a pena direcionar as observações e, conseqüentemente, as notas de campo, pois, como menciona Zacharias (2012, p. 137), “embora as anotações narrativas de campo sejam supostamente descritivas, você não pode focar em cada coisa que acontece na sala de aula”.²⁴ Por isso a importância de direcionar e selecionar o que precisa ser anotado para se ter, também, mais precisão nas descrições.

A intenção do uso das notas de campo é, portanto, complementar os demais instrumentos de geração de dados com o intuito de “[...] obter informações com a máxima relevância, buscando apresentar todo o panorama da sala de aula observada durante todo o período de observações” (SOARES, 2014, p. 60). Para o pesquisador, os dados podem dar um panorama mais detalhado sobre o andamento das aulas e a interação entre os participantes envolvidos e, no caso desta pesquisa, a escolha por esse instrumento de dados foi feita para que a pesquisadora pudesse relatar e detalhar o que acontecia nas aulas observadas.

²²No original: “*The observation account/notes can provide a relatively “objective” view of the lesson that the teacher being observed otherwise cannot gather*”.

²³No original: “*General account. In this kind of account, you want the observer to write down whatever is going on when you are teaching. [...] Specific account. In this kind of account, you ask the observer to focus on a specific thing about your teaching that you feel needs improvement.*”

²⁴No original: “*Although narrative field notes are supposed to be descriptive, you cannot focus on every single thing happens in the classroom*”.

3.2.1.3 Os questionários

De acordo com Gil (2008, p. 121), o questionário é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”. Prodanov e Freitas (2013, p. 106) acrescentam que o questionário “tem como pré-requisito a elaboração de um impresso próprio com questões a serem formuladas na mesma sequência para todos os informantes”.

Gil (2008) fornece, ainda, informações sobre as vantagens e as limitações de se usar os questionários como instrumento de pesquisa. Segundo o autor, as vantagens são que 1) é possível gerar dados de muitas pessoas ao mesmo tempo e de lugares diferentes e no tempo de cada um dos participantes; 2) os pesquisadores não precisam praticar para aplicar um questionário; 3) como as questões éticas na pesquisa exigem, os questionários mantêm o anonimato dos participantes; e 4) os participantes não são influenciados durante suas respostas.

Por outro lado, o autor afirma que os questionários não incluem as pessoas que não sabem ler e escrever e, além disso, podem limitar os participantes a obter ajuda caso não entendam alguma questão e, ainda, o pesquisador fica sem saber em quais circunstâncias os questionários foram respondidos e pode não receber o questionário totalmente preenchido. Além disso, o autor pontua como igualmente problemática a limitação do número de perguntas para não fatigar o participante e o fato de que os resultados podem variar de resposta para resposta, uma vez que as perguntas podem ter significados diferentes para cada participante.

Nesta pesquisa, como a maior parte dos questionários foi aplicada somente à professora e apenas um questionário foi aplicado aos alunos, tais desafios não foram detectados. Quando a professora não entendeu alguma pergunta, sanei suas dúvidas e o questionário foi devolvido com todas as perguntas respondidas, já quanto à quantidade de questões, acredito que os questionários apresentavam um número suficiente para não fatigar a participante.

Quanto aos formatos, os questionários podem ter perguntas abertas, perguntas fechadas, perguntas de múltiplas escolhas e perguntas com respostas escalonadas. Prodanov e Freitas (2013, p. 109-111) mostram que as perguntas abertas “permitem que o informante responda livremente. Nesse caso, a análise dos dados é difícil, cansativa, demorada. Nas questões abertas, os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem à escolha entre um rol de alternativas”. As perguntas fechadas, por sua vez, e, ainda segundo os autores, “são limitadas, apresentam alternativas fixas (duas escolhas: sim ou não etc.). O

informante escolhe sua resposta entre duas opções apresentadas”. As perguntas de múltipla escolha, “são perguntas fechadas, mas apresentam uma série de respostas possíveis. Nos casos de múltipla escolha, os respondentes optarão por uma das alternativas, ou por determinado número permitido de opções”. Por fim, as perguntas com respostas escalonadas “são perguntas de múltipla escolha, nas quais as opções são destinadas a captar a intensidade das respostas dos entrevistados”. Portanto, cabe ao pesquisador escolher qual ou quais as melhores opções para a sua pesquisa.

Para esta pesquisa, as questões abertas foram mais utilizadas na elaboração dos questionários aplicados, a fim de permitir aos participantes da pesquisa a estruturação de suas respostas conforme julgavam pertinentes.

3.3 O processo de geração de dados

Nesta seção, será apresentado o percurso de como os dados foram gerados desde o início da criação de alguns dos instrumentos usados até a sua execução durante a pesquisa. As seções seguem uma ordem cronológica de acordo com a aplicação destes instrumentos no decorrer da pesquisa, apesar de muitos deles terem sido aplicados concomitantemente. É importante ressaltar que as subseções abordam acontecimentos, opiniões e análises referentes ao LC e suas características. Como primeiro ponto, será apresentado o percurso que baseou os resultados deste trabalho.

3.3.1 As observações das aulas

No ano de 2019, foram observadas 10 aulas, começando no dia 25 de setembro e terminando no dia 11 de dezembro. Nessa época, as ideias para esta pesquisa ainda estavam em desenvolvimento e muitos ajustes precisavam ser feitos. Em 2020, outro esqueleto de pesquisa foi elaborado a fim de organizá-la e definir quantas aulas novas seriam observadas. Nesse novo planejamento, o intuito era, por exemplo, observar mais de uma turma, pois percebi que o foco da minha pesquisa seria na professora e no contexto da sala de aula no geral e não nos alunos em si. As entrevistas também não seriam mais mensais, mas semanais. Contudo, as medidas de isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19 limitaram a execução desse planejamento e somente três aulas foram observadas em março, as dos dias 06, 11 e 12. Nessas aulas, os questionários foram aplicados à professora e todas as observações anotadas e digitadas para esse processo.

Após todo o processo de coleta de dados, de todas as ideias e de observar o meu contexto, a necessidade de todos os instrumentos de geração de dados comuns em todas as aulas

observadas foi percebida: notas de campo, observações de aulas guiadas por um roteiro e questionários (tanto os da professora quanto o único aplicado aos alunos). Dessa forma, foi percebido que, das 13 aulas observadas no total (10 em 2019 e 3 em 2020), somente 6 contavam com todos os instrumentos de geração de dados aplicados igualmente em todas as aulas. Como as aulas observadas foram de uma hora e vinte minutos cada, elas geraram um vasto conteúdo analisável para esta pesquisa.

3.3.1.1 Roteiro de observação de aulas de inglês

Inicialmente, a ideia era de usar um roteiro específico de observação de aulas (Apêndice J), mas que não foi possível porque, como o foco desta pesquisa não eram somente as aulas de leitura e escrita, o roteiro foi substituído por outro. A partir de algumas modificações, ele se tornou mais alinhado aos objetivos desta pesquisa. O roteiro de observações de aulas, então, adquiriu o formato apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Modelo de roteiro de observação de aula

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE INGLÊS		
Nome (fictício) da professora:		
Série observada:	Turno:	Número de alunos:
Conteúdo/Tema da aula/ Habilidade linguística que se sobressai:		Número da aula:
Data da observação:		Objetivo da aula:
1) Recursos didáticos, ferramentas e materiais utilizados:		
2) Princípio(s) (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004) predominante(s) na aula: a) () Questões de poder, reflexão, transformação e /ou ação; b) () Problema e sua complexidade; c) () Estratégias dinâmicas e que se adaptam aos contextos usados; d) () Perturbar o lugar comum, examinando isso através de múltiplas perspectivas		Observação sobre as características:
3) Comentários dos alunos sobre os recursos e/ ou as atividades usadas em sala de aula:		
4) Participação dos alunos na aula e observações:		
5) Houve alguma (s) “brecha(s)” para o letramento crítico se sobressair nessa aula? Descreva.		
6) Como essa aula ajudou os estudantes a questionarem o texto ou a atividade dada em sala?		
7) Como essa aula ajudou a desenvolver o senso crítico dos estudantes?		
8) Como a professora equilibrou o uso da LI e as abordagens críticas na aula?		

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o novo roteiro pronto, minhas observações ficaram mais alinhadas aos objetivos da minha pesquisa, pois, ao manter e ampliar a observação do uso de recursos didáticos, ferramentas e materiais utilizados, a geração de dados buscava responder à pergunta: “Quais

ferramentas/recursos utilizados pela professora permitem que o letramento crítico seja explorado em suas aulas?”.

No item 2 (“característica(s) predominante(s) na aula”), percebi que precisaria de um direcionamento para notar a predominância ou não do LC na sala de aula e por qual viés. Com esse novo formato, direcionei meu foco para isso e, para cada aula observada, eu escrevi sobre minhas percepções acerca do LC, anotando, também, as observações, a fim de descrever o porquê da minha percepção.

Ao abordar os comentários e participações dos alunos sobre os recursos e/ou atividades usados em sala de aula, como enfatizados nas questões 3 e 4, tive a intenção de observar quais outras práticas pedagógicas ajudavam a explorar o LC na sala de aula. Essa parte, porém, é mais formada pelas minhas percepções do que pelos relatos dos alunos, conforme será explicado na análise de dados deste trabalho.

Ao observar novamente um dos objetivos específicos desta pesquisa (o de identificar e analisar as brechas utilizadas no *lócus* observado para explorar a perspectiva do LC nas aulas de LI), bem como a pergunta de pesquisa (A professora observada explora a perspectiva do LC em suas aulas de inglês? Em caso afirmativo, ela faz uso de brechas para atingir tal finalidade? Como?), identifiquei que precisaria guiar meu roteiro para gerar conteúdo, a fim de atingir meu objetivo. Por isso, com o intuito de observar tais brechas, acrescentei a seguinte pergunta como guia: “Houve alguma(s) brecha(s) para o LC ser explorado nessa aula? Descreva-a(s)”. Percebi que, assim, minhas observações ficariam mais claras e organizadas.

As perguntas 6 e 7 (Como essa aula ajudou os estudantes a questionarem o texto ou a atividade dada em sala? E como essa aula ajudou a desenvolver o senso crítico dos estudantes?) auxiliaram a gerar uma melhor percepção e manter o foco em um dos objetivos específicos (observar como o LC é explorado nas aulas de LI do 3º ano do ensino básico de uma escola da rede pública). Além disso, elas também me permitiram analisar o objetivo geral (refletir sobre como o LC pode ser explorado nas aulas de LI para crianças da rede pública) e formular uma resposta à pergunta (A professora observada contempla a perspectiva do LC em suas aulas de inglês? Em caso afirmativo, ela faz uso de brechas para atingir tal finalidade? Como?). Nessa fase, busquei entender como as aulas, atividades, músicas ou qualquer outro recurso usado pela professora na sala de aula auxilia na expansão da visão crítica dos estudantes, respeitando os limites de cada um.

Por fim, o item 8 (Como a professora equilibrou o uso da LI e as abordagens críticas na aula?) buscou me direcionar, por exemplo, à identificação, nesse contexto, de outras

possibilidades que pudessem enriquecer, a partir do LC, as práticas pedagógicas do ensino de LI.

3.3.1.2 Detalhes das observações das aulas

Além do roteiro que guiava as minhas observações, uma síntese sobre cada aula foi feita. A primeira aula observada que abrangia todos os instrumentos de geração de dados foi a do dia 30 de outubro de 2019.

O tema dessa aula foi do livro *The Gingerbread Man* e a habilidade linguística que sobressaiu foi a de escuta, com o objetivo de que os estudantes adquirissem novas palavras. Todos os alunos estavam presentes no dia.

A segunda aula usada para esta pesquisa foi a do dia 06 de novembro. Nela, foi feito o “*Cookie Day*”, ideia inspirada pelo livro *The Gingerbread Man* que os alunos estavam trabalhando. O objetivo era que cada aluno compartilhasse diferentes biscoitos e mostrasse para os colegas qual o biscoito favorito deles, perguntando um para o outro: “*What’s your favorite cookie?*” e utilizando-se da estrutura “*My favorite cookie is...*” para responder à questão. A habilidade linguística que prevaleceu foi a oral e, nesse dia, dois alunos estavam ausentes.

O tema da aula do dia 13 de novembro foi *pets*. O objetivo era fazer os estudantes reconhecerem novas palavras relacionadas a este contexto. A oralidade e a escuta foram as habilidades que sobressaíram na aula, e a professora disponibilizou *prompts*, que são direcionamentos que ajudam os estudantes a usar os modelos para reproduzir algo parecido, como: “*What’s your favorite pet?*” e “*My favorite pet is...*” para que as crianças se comunicassem. Nesse dia, todos os alunos estavam presentes. Além desse tema, a professora fez uma revisão usando as seguintes estruturas da aula anterior: “*What’s your favorite...?*” e “*My favorite ____ is...*”.

Na aula do dia 20 de novembro, os educandos continuavam os estudos sobre *pets*. Nesta aula, dois estudantes faltaram. O objetivo principal era consolidar o vocabulário ensinado nas aulas anteriores.

A próxima aula observada foi a do dia 27 de novembro. Neste dia, houve uma revisão geral sobre o que os estudantes gostavam e o que eles consideravam ser sua cor, animal, comida e/ou número favoritos. Expressões do tipo: “*What’s your favorite...?*” e “*I like...*” foram enfatizadas para que os alunos pudessem praticá-las. Após a revisão, os estudantes fizeram uma prova escrita. Julgo que a oralidade e a escrita foram as habilidades que se sobressaíram nesse dia.

A última aula observada, a do dia 11 de dezembro, foi sobre o tema *Christmas*. Neste dia, todos os estudantes estavam presentes. O objetivo da aula era a redação de uma carta para o Papai Noel e um cartão de Natal para alguém da família dos educandos, seguindo um modelo fornecido pela professora. As habilidades treinadas no dia foram a de leitura e a de escrita.

Na análise de dados, também me baseio nas informações contidas no Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) da escola. Uma versão mais recente dele está sendo escrita e revisada, mas, como ainda não foi aprovada, não a considere. Sobre o ensino de LE, este documento afirma que:

Contribuir para a formação geral do indivíduo do ponto de vista cognitivo, psicológico, afetivo e social;
 Ensinar a Língua Estrangeira para oportunizar aos alunos [da escola] a prática constante da cidadania e a comunicação para interação com grupos e culturas diferentes [...];
 Ensinar a Língua Estrangeira (LE) para a construção das identidades dos alunos através da linguagem;
 Com o ensino de LE espera-se ampliar o universo do conhecimento do aluno, a fim de facilitar sua interação no seu meio, e desta forma conhecer a identidade do outro e preservar a sua. Portanto, [a LE deve ser ensinada] não somente levando em conta a consciência linguística que prepare o aluno para a interação com o seu cotidiano, mas também como meio de promover a cidadania, respeitando o diferente e oferecendo-lhe condições adequadas a seu contexto para que possa desenvolver sua identidade e inclusão social via língua. Desta forma, criar-se-ão possibilidades de tornar o aluno culturalmente competente. As LEs ensinadas [na escola] são um meio de inclusão, interação e acesso ao outro e à cultura do outro, oportunizando o entendimento e reflexão sobre a sua própria cultura e cidadania (UFMG, 2004).

Esta pesquisa baseia-se, assim, no planejamento de aulas da professora e no PPP da instituição, como elementos complementares. Em relação aos outros itens presentes no roteiro de observação das aulas, todos eles serão enfatizados na análise de dados, próximo capítulo desta dissertação.

3.3.2 As notas de campo

Esta parte registra a ordem em que os fatos ocorreram desde que a professora foi contactada até a o último questionário respondido pela professora. A intenção das notas de campo era registrar as aulas com a maior exatidão possível. As notas de campo podem ser encontradas no apêndice D deste trabalho. O quadro IV apresenta um resumo das notas de campo:

Quadro 4 – Resumo das notas de campo

Data	Acontecimentos
16/09/2019	Primeiro contato com Clara, a professora participante, via <i>Whatsapp</i> .
16/09/2019	Contato imediato de Clara autorizando as observações de suas aulas nesta turma.
20/09/2019	Aceite do COEP (Comitê de Ética e Pesquisa), já com autorização da escola para a condução da pesquisa.
25/09/2019	Primeiro contato com a turma observada
25/09/2019	Questionário aplicado à Clara para traçar seu perfil, suas experiências, bem como sua opinião em relação à turma observada e sobre suas aulas.
25/09/2019	Observação da primeira aula sem todos os instrumentos de coleta de dados.
02/10/2019	Observação da segunda aula sem todos os instrumentos de coleta de dados.
09/10/2019	Observação da terceira aula sem todos os instrumentos de coleta de dados.
30/10/2019	Observação da quarta aula já com todos os instrumentos de coleta de dados. Entrevista através de um questionário com Clara sobre as quatro primeiras aulas com o intuito de entender quais atividades mais e menos motivaram os alunos, e como elas ajudaram a desenvolver o senso crítico deles.
06/11/2019	Observação da quinta aula já com todos os instrumentos de coleta de dados.
13/11/2019	Observação da sexta aula já com todos os instrumentos de coleta de dados.
20/11/2019	Observação da sétima aula já com todos os instrumentos de coleta de dados.
20/11/2019	Entrega do termo de consentimento (disponível no apêndice A) da pesquisa para a turma observada.
20/11/2019	Questionário aplicado aos alunos para entender como as aulas de inglês os auxiliam no seu dia a dia. O questionário foi aplicado nos 20 minutos finais da aula, tendo sido recolhido no mesmo dia.
27/11/2019	Observação da oitava aula já com todos os instrumentos de coleta de dados.
04/12/2019	Observação da nona aula sem ter todos os instrumentos de coleta de dados.
11/12/2019	Observação da décima aula já com todos os instrumentos de coleta de dados.
29/02/2020	Reestruturação do projeto de pesquisa para ser aprovado pelo POSLIN (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais) com várias modificações ao pré-projeto de pesquisa, inclusive um novo cronograma e uma nova forma de gerar os dados. A intenção era começar todas as observações imediatamente após a entrega desse documento – o que não foi possível devido à pandemia.
06/03/2020	Observação da décima primeira aula sem ter todos os instrumentos de coleta de dados. Entrevista através de um questionário com Clara com o intuito de entender quais atividades daquele dia mais e menos motivaram os alunos, e como as aulas ajudaram a desenvolver o senso crítico desses estudantes.
11/03/2020	Observação da décima segunda aula sem ter todos os instrumentos de coleta de dados. Entrevista com Clara com o intuito de entender quais atividades daquele dia mais e menos motivaram os alunos, e como as aulas ajudaram a desenvolver o senso crítico desses

	estudantes.
Data	Acontecimentos
12/03/2020	Observação da décima terceira (e última) aula sem ter todos os instrumentos de coleta de dados. Entrevista com a Clara com o intuito de entender quais atividades daquele dia mais e menos motivaram os alunos, e como as aulas ajudaram a desenvolver o senso crítico desses estudantes.
15/04/2020	Aprovação do projeto pelo POSLIN. Enquanto esperava pelo parecer, a pesquisadora estava na fase da escrita do referencial teórico desta pesquisa.
15/04/2020 a 15/05/2020	Reestruturação da geração de dados juntamente com a orientadora para utilizar o que já tinha sido produzido.
13/05/2020	Contato com Clara pelo <i>Whatsapp</i> para informar sobre possíveis mudanças na pesquisa e sobre a necessidade de mais algumas entrevistas com ela. Clara respondeu no mesmo dia, afirmando que estaria disponível e comentando sobre como estávamos vivendo um momento realmente atípico que demandava mudanças de rota.
15/05/2020 a 15/06/2020	Organização dos dados e decisão do que seria usado para esta pesquisa.
31/08/2020	Envio dos questionários das seis aulas observadas e da entrevista final para a professora participante.
19/10/2020	Retorno da professora participante com os questionários respondidos juntamente com a entrevista final, marcando o último contato com ela.

Fonte: Elaborado pela autora.

As notas de campo foram importantes para acompanhar a evolução da pesquisa, assim como as suas mudanças, do início ao fim. Não é possível mensurar um tempo exato em que esta pesquisa ocorreu, mas, se considerarmos o primeiro contato com a professora até as dez primeiras observações de aulas em 2019, a geração de dados teve duração de quase três meses, o que corresponde à metade de um trimestre.

Como enfatizado nas notas de campo, Clara pediu que eu iniciasse as observações a partir do dia 25 de setembro de 2019, pois antes estaria de licença-maternidade e essa era a data em que ela já estaria de volta, já tendo feito contato com a turma antes de começar esta pesquisa. Nesse contexto e devido ao fato de que eu já tinha feito contato com a escola anteriormente, já estava com o processo encaminhado no COEP (Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais) e com a autorização da direção para começar a minha pesquisa, o início das observações das aulas na escola foi bastante calmo. No dia 20 de setembro de 2019, a autorização formal foi concebida e, como descrito anteriormente, as observações começaram no dia 25 de setembro.

As notas de campo foram essenciais houvesse mais precisão e detalhes sobre as aulas observadas, sem deixar a parcialidade totalmente de lado. Assim como menciona Soares,

[a]s notas de campo foram instrumentos cruciais para dar ordem ao processo de coleta de dados, além de construir um documento que retrata a realidade da sala de aula pesquisada sob um ponto de vista relativamente imparcial - uma vez que, conforme foram pontuados anteriormente, as notas de campo passam pelo olhar do observador antes de serem registradas, o que impossibilita a imparcialidade total de qualquer tipo de observação (2014, p. 66).

As notas de campo possibilitaram focar na metodologia e nas ferramentas usadas por ela, a fim de entender onde as brechas foram utilizadas para que o LC fosse explorado na sala de aula. Ademais, elas também possibilitaram observar a interação dos alunos entre si e com a professora, bem como o envolvimento que tinham na sala de aula e a motivação que apresentavam em cada dia.

3.3.3 Os questionários

Prodanov e Freitas afirmam que

há uma série de recomendações úteis à construção de um questionário (conteúdo). Entre elas, destacam-se: a) a carta-explicação [que] deve conter: a proposta da pesquisa; b) as instruções de preenchimento; c) as instruções para devolução; d) o incentivo para o preenchimento; e) o agradecimento; f) o questionário deverá ser construído em blocos temáticos, obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas; g) iniciar o questionário com perguntas gerais, chegando aos poucos às perguntas de caráter mais específico, para evitar criar insegurança no informante; h) a redação das perguntas deverá ser feita em linguagem compreensível ao informante. A linguagem deverá ser acessível ao entendimento da média da população estudada. A formulação das perguntas deverá evitar a possibilidade de interpretação dúbia, sugerir ou induzir a resposta; i) cada pergunta deverá focar apenas uma questão para ser analisada pelo informante; j) o questionário deverá conter apenas as perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa (2013, p. 108).

Ao elaborar os questionários para esta pesquisa, tive o cuidado de seguir os critérios relacionados por Prodanov e Freitas (2013). O foco dos questionários foi inserir mais questões abertas para que os participantes pudessem ter mais liberdade para se expressarem e escolherem, para isso, seus próprios termos, sem se sentirem pressionados ou induzidos ao fazê-lo. Dessa forma, tanto o questionário inicial para a professora quanto o único questionário aplicado aos alunos foram formados por perguntas abertas, pois objetivavam coletar informações e opiniões dos participantes da pesquisa.

3.3.3.1 Questionários para a professora

Para obter informações sobre o perfil da professora observada, bem como sua atuação profissional, foi aplicado um questionário de duas páginas dividido em duas partes: identificação e atuação profissional. Na primeira parte desse questionário, foi possível contemplar informações sobre o seu tempo de atuação como professora de LI, seu tempo de

atuação como professora de escola pública, sua atuação nos anos escolares, bem como sua formação contínua e constante em relação à aprendizagem da LI.

Já na segunda parte, sobre sua atuação profissional, a intenção era gerar informações sobre suas experiências em outros contextos fora da rede pública, se Clara já tinha lecionado para públicos diversificados, por exemplo, bem como sobre os maiores desafios que ela encontra ao dar aula para crianças. Também buscava saber sua opinião em relação ao uso da LM em sala de aula e como ela pode ajudar na aprendizagem dos estudantes. Além disso, o questionário buscava, também, entender sua opinião sobre a carga horária das aulas de inglês na escola, sobre a adoção do livro didático e o quão satisfeita ela está em relação a ele, se ela tem liberdade para elaborar atividades extras para as crianças e se a carga horária permite isso.

Por meio do questionário, busquei saber a opinião da professora em relação ao desenvolvimento do senso crítico das crianças na primeira infância, se ela considerava importante trabalhar a formação crítica dos estudantes nas aulas de LI, se os alunos tinham espaço e liberdade para darem suas opiniões nas aulas, como ela se sentia em relação à sua prática como professora de LI nessa escola e, por fim, se ela poderia resumir o perfil da turma do 3ºB para esta pesquisa (Apêndice D).

Embora, inicialmente, a intenção tenha sido gerar informações e opiniões da professora a cada quatro aulas lecionadas, os ajustes fizeram com que eu percebesse que seria interessante e mais preciso se a coleta de dados fosse feita após cada aula lecionada. A professora, inclusive, respondeu um dos questionários que foi elaborado para ela e que, no entanto, não foi usado nesta pesquisa (Apêndice H).

Ao observar que algumas questões poderiam não ajudar a responder as perguntas iniciais da pesquisa e, além disso, após verificar que faltavam mais perguntas relacionadas ao LC e suas características, o questionário foi parcialmente modificado. Em anexo, seguem as perguntas que compuseram o segundo questionário modificado, mas que também não foi utilizado essa pesquisa (Apêndice K).

Como o contato com a professora sobre as seis aulas observadas voltou a ficar distante, resolvi modificar o questionário mais uma vez, para que ela pudesse ter mais respaldo e pudesse se lembrar melhor das atividades e acontecimentos da sala de aula. Vale ressaltar que elaborei um questionário específico para cada aula, dependendo dos recursos utilizados. Todos os questionários foram enviados para a professora através do recurso *Google Drive* para que ela pudesse responder no seu tempo. Esse modelo foi o da primeira aula, ocorrida no dia 30/10/19, e apresentou o seguinte formato:

Quadro 5 – Questões do terceiro e último questionário elaboradas para a professora

<p>1- De acordo com o seu planejamento, qual o objetivo pedagógico da aula do dia 30/10/2019? Você acha que atingiu o objetivo dessa aula? Explique.</p>
<p>2- Você julga ter sido possível abordar algum dos princípios abaixo nessa aula?</p> <p>a) () Questões de poder, reflexão, transformação e / ou ação;</p> <p>b) () Problema e sua complexidade;</p> <p>c) () Estratégias dinâmicas e que se adaptam aos contextos usados;</p> <p>d) () Perturbar o lugar comum, examinando isso através de múltiplas perspectivas.</p>
<p>3- Você acredita que em algum momento da sua aula ou algum fato que ocorreu durante as atividades ou discussões pode ter contribuído para desenvolver o pensamento crítico dos seus alunos? Explique.</p>
<p>4- Qual ou quais das seguintes atividades você acha que os estudantes mais gostaram nessa aula? (Pode marcar mais de uma opção). Por que você acha que eles gostaram mais dessa (s) atividade (s)?</p> <p>a. () <i>Warm up - flashcards</i> com as partes do corpo;</p> <p>b. () Música - <i>One little finger</i>;</p> <p>c. () Áudio da história do <i>The Gingerbread Man</i> com perguntas sobre cada passagem;</p> <p>d. () Atividade sobre o livro.</p>
<p>5- Você mudaria alguma atividade proposta nessa aula? Qual? Por quê?</p>
<p>6- Se você fosse fazer um outro planejamento e o foco fosse desenvolver o pensamento crítico dos alunos através dessa aula, como você adaptaria suas atividades para que esse objetivo fosse contemplado?</p>
<p>7- Algum outro comentário ou sugestão que você gostaria de enfatizar sobre essa aula?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, um questionário final foi enviado para a participante por meio do *Google Drive*. O uso desse questionário visava a saber a opinião dela sobre a pesquisa, sobre as atividades que foram escolhidas para os estudantes nesse período, sobre a participação dos alunos nas aulas de inglês, se eles tiveram espaço para emitirem suas opiniões durante as aulas, se houve alguma dificuldade para realizar esta pesquisa e se a professora teria alguma sugestão para suas próprias aulas de inglês e para pesquisas futuras (Apêndice H). Sumariamente, esse instrumento visava a avaliar toda a pesquisa, além de trazer uma visão holística de todo o processo e oportunizar que a voz da participante fizesse parte do trabalho.

3.3.3.2 *Questionários para os estudantes*

Para esta pesquisa, foi aplicado somente um questionário para os estudantes, no dia 20 de novembro de 2019. Este visava a possibilitar que eles desenhassem a resposta para a seguinte pergunta: “Como as aulas de inglês têm contribuído com suas atividades e experiências no seu dia a dia fora da sala de aula? Faça um desenho ilustrativo representando esses momentos e escreva um pequeno texto explicando seu desenho”. A intenção era entender se os estudantes percebem ou não a importância da LI ensinada na escola em seu contexto diário e como ela os ajudam em suas atividades e experiências diárias.

A ideia inicial era de reunir informações dos alunos sobre as aulas do mês correspondente através de um questionário (Apêndice L) que abordasse qual atividade eles mais gostaram e menos gostaram; como eles se sentiram na aula durante aquele mês e por que; quais atividades os ajudaram no dia a dia fora da sala de aula; e, por fim, o que eles gostariam que tivesse sido diferente naquele mês e por que.

Um questionário final (Apêndice M) também seria idealmente aplicado aos estudantes para averiguar suas opiniões em relação à pesquisa, às aulas, às atividades propostas, ao uso do inglês na sala de aula, às suas dificuldades, bem como deles receber sugestões para as aulas de inglês. Porém, como a geração de dados foi delimitada somente em relação às aulas, ao contexto da sala de aula e à opinião da professora, este questionário não foi usado.

Esta seção teve como intuito detalhar os instrumentos de geração de dados e como eles foram utilizados para coletar informações para este trabalho. No próximo capítulo, enfatizarei a análise dos dados obtidos por meio de cada um desses instrumentos.

CAPÍTULO IV

4 ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo desta parte é expor a análise dos dados obtidos por meio de cada um dos instrumentos de geração de dados utilizados nesta pesquisa. Estes foram: único questionário aplicado aos estudantes, questionário inicial e questionários sobre cada aula observada respondidos pela professora, notas de campo, observações das aulas, e o questionário final aplicado, também, à professora.

O primeiro passo para examinar os dados foi organizar os únicos questionários que os estudantes responderam, com o intuito de entender como as aulas de LI da escola os auxiliam em suas experiências do dia a dia. Já o questionário inicial da professora objetivou traçar o seu perfil, bem como um breve perfil sobre a turma, além de obter dados sobre sua experiência como professora de LI. O segundo passo foi analisar as observações de aulas, os seus respectivos roteiros, bem como as notas de campo, a fim de observar se (e, em caso afirmativo, como) o LC foi explorado nas aulas de LI da turma. Logo após, ordenei todos os questionários respondidos por Clara a fim de buscar informações que pudessem auxiliar a descoberta de estratégias e/ou brechas utilizadas para explorar o LC nas aulas de LI para crianças na turma. Por fim, para estruturar as percepções que tive quanto a outras possibilidades que pudessem enriquecer, a partir do LC, as práticas pedagógicas do ensino de LI, analisei as notas de campo, assim como os roteiros de observações de aula.

A metodologia utilizada visou a investigar os seguintes tópicos:

- a) Experiências dos estudantes e da professora com a LI;
- b) Explorando o LC nas aulas de LI da turma do 3ºB;
- c) Estratégias e/ou brechas utilizadas para explorar o LC nas aulas de LI para crianças;
- d) Outras possibilidades que enriquecem as práticas pedagógicas do ensino de LI a partir do LC;
- e) Reflexão sobre como o letramento crítico pode ser explorado nas aulas de Língua Inglesa para crianças da rede pública.

Todo o processo ora detalhado considerou os relatos iniciais dos alunos, os relatos da professora durante toda a pesquisa e, também, as aulas observadas durante o desenvolvimento deste trabalho.

Este capítulo, dedicado à análise de dados, é organizado em cinco itens. Início, utilizando a primeira parte intitulada “Experiências dos estudantes e da professora com a LI”,

enfazando as experiências das aulas de LI no dia a dia das crianças, bem como para traçar o perfil da professora e suas experiências como docente na descrição de perfil da turma observada.

Na segunda seção, denominada “Explorando o LC nas aulas de LI da turma do 3ºB”, discorro sobre os momentos em que o LC foi observado. Para interpretá-los, baseei-me nos princípios apontados por McLaughlin e DeVogd (2004, p. 14): a) Questões de poder, reflexão, transformação e/ou ação; b) Problema e sua complexidade; c) Estratégias dinâmicas que se adaptam aos contextos usados; e d) Perturbar o lugar comum, examinando isso por meio de múltiplas perspectivas. A escolha por esse viés deu-se por acreditar que os autores focam em uma orientação didática pertinente para a sala de aula – espaço esse em que atuo como professora. Além disso, são teorias que se aproximam da prática da sala de aula, do público, do perfil e da faixa etária que esta pesquisa abrange.

Na terceira etapa da análise, “Estratégias e/ou brechas utilizadas para explorar o Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa para crianças”, faço um levantamento das percepções da professora e dos estudantes sobre as atividades escolhidas para as aulas, se a professora faria alguma mudança no planejamento para explorar o pensamento crítico, quais recursos e estratégias desenvolveram o senso crítico das crianças – de acordo com a interpretação das observações feitas durante a pesquisa.

No quarto momento da investigação, denominado “Outras possibilidades que enriquecem as práticas pedagógicas do ensino de Língua Inglesa a partir do Letramento Crítico”, procurei investigar quais possibilidades podem contribuir para o enriquecimento das aulas de inglês, principalmente para crianças, por meio da perspectiva do LC. Para esse propósito, analisei as notas de campo e anotações feitas das aulas por meio do roteiro de observação.

Por fim, na seção intitulada “Reflexão sobre como o Letramento Crítico pode ser contemplado nas aulas de Língua Inglesa para crianças da rede pública”, traço um panorama geral da análise. Nesta parte do trabalho, analiso os dados gerados nessa pesquisa e, após observar, questionar, analisar e aproveitar todo o material que a compõe, busco entender como o LC pode ser visto nas aulas, por meio de recursos, brechas, estratégias, gestos e falas tanto da professora, quanto dos alunos. A ideia é traçar um panorama geral de como a perspectiva do LC pode contribuir para o desenvolvimento crítico de crianças em aulas de LI.

4.1 Experiências dos estudantes e da professora com a LI

Por meio das respostas dos estudantes para o único questionário aplicado, observei que eles usam a LI aprendida na escola para assistir a filmes na língua-alvo no cinema, para assistir às séries, para auxiliar os seus estudos em cursos de idiomas, para conversas esporádicas em inglês com a família, para usar aplicativos de aprendizagem, para ouvir e cantar músicas, para jogar jogos ou “para entender as conversas entre os super heróis” nos filmes que assistem.

O tempo de exposição em relação à LI que os estudantes tiveram na escola até hoje é considerado como essencial, visto que facilita o desenvolvimento e entendimento das aulas ministradas pela professora na língua-alvo, além de facilitar o entendimento das atividades propostas em sala de aula. Afinal, segundo Soares (2014, p. 116), “a exposição quase integral do aluno à tradução e à Língua Materna durante o aprendizado de uma língua adicional pode tornar sua experiência com o idioma algo sem significado”. Assim, cabe frisar que os estudantes consideram a LI importante no seu cotidiano, ressaltando em suas respostas a forma como ela pode auxiliá-los em seus cotidianos.

Clara tem quatorze anos de experiência como professora de inglês, atuando, inclusive, com públicos diversos. Além disso, é uma professora que procura estudar e melhorar sua prática em relação ao processo de ensino e aprendizagem constantemente, usando diversos recursos para tanto. Ao enfatizar sobre os maiores desafios que ela encontra ao ministrar aulas de LI para crianças, Clara menciona que:

As aulas precisam ser bem dinâmicas, considerando diversas possibilidades de ludicidade. Assim, a busca por músicas, jogos e brincadeiras e outras atividades faz-se constante como produção de material didático, que é feita pelo professor. Sendo assim, grande tempo é destinado à preparação de aulas, projetos e atividades.²⁵

Podemos observar que a professora prepara suas aulas com muita dedicação, guiada por seu desejo de usar recursos distintos para que suas aulas sejam dinâmicas e interessantes para os alunos. Sobre o uso da LM na sala de aula, Clara afirma usá-la em alguns momentos e relata sobre como ela pode ajudar os alunos a aprenderem a LI:

[...] em alguns momentos durante a aula utilizo a língua materna e, a depender do envolvimento da turma, quase não se faz necessário. Sobretudo quando a necessidade parte do próprio estudante. Embora não seja estimulado o uso da língua materna durante a aula a fim de que a segunda língua seja vivenciada durante o maior espaço de tempo possível, a língua materna também se constitui como um recurso para a compreensão linguística do inglês.

A percepção de Clara é corroborada por Soares (2014, p. 116) que afirma que “é natural que os alunos utilizem sua língua-mãe como apoio durante o aprendizado de um novo idioma,

²⁵Trecho da entrevista de Clara, integralmente reproduzida nos apêndices deste trabalho.

de forma a relacioná-lo à língua-alvo através do estabelecimento de semelhanças e diferenças entre as duas línguas”. Assim, a LM pode ser utilizada em sala de aula de LI como ferramenta pedagógica.

Ao ser questionada sobre a carga horária de LI de cada turma e se esta carga horária seria suficiente para as aulas, Clara demonstra estar, nesse ponto, insatisfeita. Ela relata que há muitas demandas além das aulas e expõe o seu ponto de vista em relação a esse cenário, enfatizando que gostaria que a carga horária fosse, pelo menos, duplicada:

Uma hora e vinte minutos, dentro de uma escola de ensino fundamental, são insuficientes porque também é um tempo usado para a leitura, o envio e a escrita de bilhetes para a família, a organização da rotina e para as atividades de vida diária (AVD), como lavar as mãos e fazer a fila para lanche ou almoço, o que requer tempo da aula, sobretudo, quando se trata de crianças menores que precisam de mais suporte e gastam mais tempo para tais atividades.

Acho a carga horária insuficiente, sobretudo se tratando de uma escola de tempo integral dentro de uma universidade. Acredito que pelo menos o dobro da carga horária faz-se necessário. É importante pontuar que dentro de toda a escola, as línguas estrangeiras (inglês e espanhol) possuem a menor carga horária entre todas as disciplinas, ao passo que até mesmo disciplinas como educação física e artes possuem o dobro da carga horária na escola.

Em relação ao livro didático adotado e às atividades extras levadas para a sala de aula, a docente mostra-se bem satisfeita por ter liberdade de escolha e pela possibilidade de usar outras ferramentas, como os livros paradidáticos e os projetos elaborados com as crianças:

E além do livro didático, o qual utilizamos apenas duas ou três unidades por ano (Os pais adquirem um livro para 3 anos), utilizo paradidáticos, que atendem mais satisfatoriamente as atividades de leitura e ainda, de escuta do idioma. [...] É possível se engajar em projetos diversificados relacionados a datas importantes, como o dia da Consciência Negra, projetos para feiras de ciências, campeonatos esportivos, entre outros.

Mais adiante, Clara foi indagada sobre a criticidade nas aulas de LI para as crianças. Busquei recolher sua opinião sobre se as pessoas desenvolvem seu lado mais crítico ainda na infância e também sobre a importância de trabalhar com a formação crítica das crianças nas aulas de inglês. Também busquei entender como ela percebe a possibilidade de seus alunos se sentirem à vontade para exporem suas opiniões em sala de aula e de que forma isso ocorre. Acerca disso, Clara comenta que:

As crianças são capazes de fazer ricas reflexões acerca do mundo à sua volta, estimuladas pelas experiências familiares, escolares, religiosas e culturais, dentre outras. [...] A formação crítica é essencial ao percurso educativo. [...] A partir dos textos trabalhados na sala de aula, livros literários, projetos e atividades cotidianas. Os GTD (Grupos de Trabalho Diferenciado), os quais contam com um grupo reduzido de estudantes, favorece a prática.

Assim, conforme exposto, a professora alega que a formação crítica é fundamental no ensino e que as crianças já desenvolvem essa capacidade desde cedo. Ao ser questionada sobre

como ela se sente em relação à sua prática como professora de LI na escola, ela demonstra estar bem satisfeita e alega que os alunos e as famílias são muito participativos no processo de aprendizagem. Por outro lado, enfatiza, mais uma vez, a sua insatisfação com a carga horária e o grande número de turmas e estudantes que os professores de LE possuem. Percebemos isso no seguinte excerto:

Sinto-me feliz e à vontade na prática docente. Tenho ótima participação dos estudantes e das famílias, com retornos positivos sobre o aprendizado. A minha única queixa é a carga horária, insuficiente para uma escola de tempo integral, o que faz com que as crianças tenham contato com a língua apenas uma vez por semana e com que os professores de línguas adicionais tenham um número muito maior de turmas e de estudantes.

Por fim, Clara nos oferece um breve perfil da turma observada:

É uma turma participativa, envolvida e crítica. As crianças conseguem se organizar para as mais diferentes propostas e convivem de forma harmônica e respeitosa com os estudantes que possuem necessidades especiais.

De acordo com a professora, portanto, sua turma é participativa e demonstra já ter uma percepção crítica em relação às suas vivências. Além disso, ela é formada por alunos que apresentam um bom convívio uns com os outros.

4.2 Explorando o Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa da turma do 3º B

Esta fase foi importante para que eu pudesse identificar, por meio das observações das aulas e das notas de campo, se houve, em algum momento, a exploração do LC na sala de aula e, em caso afirmativo, como ela ocorreu. As análises foram guiadas, como já foi mencionado, principalmente pelos quatro princípios expostos por McLaughlin e DeVogd (2004). Esses quatro princípios, cujo foco é o texto, possibilitam compreender e observar a relação de poder que existe entre o leitor e o autor.

Para esta pesquisa, os adaptei para um contexto mais amplo, no caso, a sala de aula como um todo. Assim o fiz motivada pelo objetivo de perceber como o LC é explorado com diferentes recursos, estratégias e/ou brechas nas aulas, refletindo sobre a relação entre os estudantes e o contexto da sala de aula.

4.2.1 Questões de poder, reflexão, transformação

Os princípios de poder, reflexão e transformação de que tratam McLaughlin e DeVogd (2004) mostram que

nós, como leitores, podemos usar nosso poder para questionar determinada perspectiva e engajar a reflexão sobre a voz de quem pode estar faltando, descontada ou silenciada no artigo. Como resultado, nós podemos escolher representar a visão alternativa do grupo subordinado e mudar [o título do texto, por exemplo] (p. 14).²⁶

De todas as aulas observadas, as questões de poder, reflexão e transformação foram os princípios menos recorrentes, ocorrendo em duas visitas (o que corresponde a 4 horas/aula). Isso pode ter ocorrido devido a alguns fatores, entre os quais destaco a escolha das habilidades trabalhadas com o público-alvo uma vez que, das seis aulas observadas, em duas delas foi trabalhada a leitura – habilidade comumente associada ao LC. Porém, como cita Abreu-Silva (2018, p. 64),

[...] o Letramento como prática escolar remete diretamente às novas formas de os alunos e professores relacionar-se com os textos e seus temas. Ele se desenvolve no âmbito do ensino e aprendizado, no entanto, suas consequências serão percebidas na sociedade como um todo, pois a utilização das habilidades de leitura e escrita é feita de maneira crítica, autônoma e proativa de forma a promover questionamentos sociais e com o fim máximo de fomentar mudanças e melhorias para as sociedades.

Trabalhar a leitura e a escrita nas aulas serve como ponto de partida para as discussões e os debates que surgem a partir dos tópicos escolhidos para favorecer o desenvolvimento crítico e autônomo dos estudantes. É importante ressaltar que

[...] o letramento escolar também é uma prática social, porém se manifesta e se desenvolve a partir das relações entre alunos, professores e Escola com os textos e temas trabalhados na esfera do ensino. Ademais, possui caráter fortemente crítico e transformador e não apenas serve para cumprir tarefas cotidianas. (ABREU-SILVA, 2018, p. 64).

Com o excerto acima, é possível observar que a relação entre os professores, alunos e escola com as atividades elaboradas são fatores importantes para que também haja a exploração crítica na sala de aula

Na aula 3 ocorreu um fato importante para analisarmos as questões de poder, reflexão e transformação. Nessa aula, enquanto alguns educandos saíam da sala para pegar cigarras que se encontravam do lado de fora da sala de aula, alguns demonstravam ter medo delas. A professora, então, interrompeu a aula e proporcionou que os estudantes refletissem sobre a ação de retirar os animais da natureza, considerando o fato de as cigarras pertencerem a um *habitat* natural e que devemos respeitar o lugar que elas vivem.

Essa situação pode ser considerada como demonstrativa deste princípio, pois, de acordo com McLaughlin e DeVoogd (2004, p. 15), “boas intenções ou consciência de uma situação

²⁶ No original: “...we, as readers, may use our power to question that perspective and engage in reflection about whose voice might be missing, discounted, or silenced in the article. As a result, we might choose to represent the alternative view of the subordinated group and change [the title of the text, por exemplo]”.

injusta não transformará isso. Nós devemos agir no nosso conhecimento”.²⁷ Nesta situação, portanto, o argumento dos autores associa-se à ação de mostrar aos estudantes a importância de cada animal, do ciclo natural da vida e de seu *habitat*. Essa atitude auxilia o desenvolvimento da conscientização ambiental, promovendo uma reflexão sobre as injustiças e as desigualdades.

A aula 6 também ofereceu a oportunidade da exploração do princípio de poder, reflexão e transformação. Nessa aula, a professora pediu para que os estudantes escrevessem uma carta para o Papai Noel a partir de um modelo que ela levou para a sala de aula. Seu objetivo era trabalhar com o gênero carta, mostrando suas características para os estudantes.

A atividade proposta era a seguinte: os alunos precisavam enfatizar o motivo de merecerem ganhar presente, evidenciando suas boas atitudes. Por conseguinte, os alunos puderam refletir sobre suas próprias atitudes e assim, os envolvidos [...] podem também ganhar uma nova apreciação do efeito da perspectiva na escrita ou até um novo entendimento dos possíveis custos positivos de [pensar por outros pontos de vista] (MCLAUGHLIN, DEVOOGD, 2004, p. 15).²⁸ Ao permitir que as crianças pensem em outros pontos de vistas, o professor abre espaço na sala de aula para que todos possam expor suas opiniões e para que os colegas as respeitem. Inclusive, isso colabora para que os alunos mudem suas percepções acerca das situações, o que torna essa troca benéfica para todos os envolvidos.

É importante ressaltar que o Projeto Político Pedagógico em vigor na escola, elaborado em 2002, expõe que um dos objetivos gerais do programa de LE é contribuir para a formação geral do indivíduo do ponto de vista cognitivo, psicológico, afetivo e social. Segundo consta no documento (p. 177), ao pensar em tais atitudes, nossos estudantes podem ser participativos no que se refere ao processo da construção de sua formação. Assim, ao incentivá-los a observar as desigualdades, refletirem sobre os acontecimentos e tomarem alguma atitude, promovemos a formação de cidadãos críticos, que visem mudanças com o intuito de promover o respeito à diversidade.

4.2.2 Problema e sua complexidade

McLaughlin e DeVogd afirmam que

situações educacionais que são bastante complicadas são geralmente vistas de uma perspectiva essencial - muito simplista. No letramento crítico, ao invés de aceitar a visão essencialista, nos engajáramos em problematizar - procurando entender o problema e sua complexidade. Em outras palavras, nós levantaríamos questões e procuraríamos explicações alternativas como um caminho mais cheio de

²⁷ No original: “*Good intentions or awareness of an unjust situation will not transform it. We must act on our knowledge*”.

²⁸ No original: “[...] *may also gain a new appreciation of the effect of perspective in writing or even a new understanding of the possible positive costs of [thinking through other points of view]*”.

conhecimento e entendimento da complexidade da situação (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p. 15).²⁹

Fatos recorrentes na sala de aula geralmente são vistos como algo simples aos quais, devido à frequência, uma maior atenção deva ser destinada. Nesse cenário, o LC surge como possibilidade de levantar questões para entender o problema apresentado e a sua complexidade. Ao avaliar as seis aulas observadas, percebi que o princípio “o problema e sua complexidade” de McLaughlin e DeVoogd (2004) foi o mais recorrente, evidenciado em cinco das seis aulas observadas. Isso se deve ao fato de a análise ter adaptado os princípios desses autores para aplicá-los na interpretação do que acontece na sala de aula como um todo, e não apenas em atividades de leitura de textos, como originalmente prescritos. A seguir, apresento as situações que, de acordo com as interpretações dos dados, se sobressaíram nas aulas para a exploração do LC.

Na aula 1, Clara parou a explicação de uma atividade para chamar a atenção de alguns estudantes que começaram a fazer bagunça. Ela lhes fez uma pergunta para que pudessem refletir sobre o comportamento que tinham em sala de aula: “tem jeito de ouvir a história com qualquer barulho? Eu vou pedir para vocês não fazerem nenhum barulho na mesa, não fazerem [nenhum barulho com os objetos [...]”. Desse modo, Clara permitiu que os estudantes refletissem sobre o problema (não ser possível ouvir a história com interferências) a fim de solucioná-lo (não fazerem mais barulhos).

Na aula 2, quatro acontecimentos recorrentes enfatizaram a categoria de problema e sua complexidade de McLaughlin e DeVoogd (2004). Nessa aula, Clara primeiramente teve dificuldades com o som do vídeo³⁰ que exibiria para os alunos. Esse vídeo contava a história do *Gingerbread Man* e a professora tinha a intenção de compará-lo ao conteúdo do livro com que estavam trabalhando. O conteúdo geral dessa aula era desenvolver as habilidades de escuta, por meio do vídeo, e de comunicação oral, por meio do “*Cookie Day*”. Os alunos foram orientados a usar os *prompts*: “*My favorite cookie is...* ou *I like...*” com o objetivo de treinar a oralidade – habilidade comum nessa fase. Além disso, outro objetivo da aula era compartilhar diferentes biscoitos entre eles e mostrar para os colegas suas preferências.

Enquanto a professora tentava resolver o problema do som, os alunos ficaram agitados

²⁹ No original: “*Educational situations that are fairly intricate are often viewed from an essentialist - very simplistic – perspective in critical literacy, rather than accepting an essentialist view, we would engage in problematizing - seeking to understand the problem and its complexity. In other words, we would raise questions and seek alternative explanations as a way of more fully acknowledging and understanding the complexity of the situation*”.

³⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pckuS--UIV4>. Acesso em: 05 dez. 2020.

e a esperavam comendo alguns biscoitos. Após conseguir consertar o som, com ajuda técnica, Clara lhes avisou que eles poderiam comer os biscoitos enquanto assistiam ao vídeo, a fim de que pudessem comparar o filme à história que escutaram no dia anterior. Quando o vídeo começou, os alunos demonstraram muito interesse e obedeceram ao pedido da professora.

Em seguida, Clara chamou a atenção dos estudantes para fazer uma reflexão sobre compartilhar biscoitos, motivada por alguns alunos que colocaram seus biscoitos na mochila para levarem para casa: “Eu falei para pegar um pacote e se sentar? Não, esperem aí, deixem-me explicar uma coisa. Quando o professor fala ‘cada um vai trazer um biscoito para dividir’ e você o põe aqui, ele é seu? Ele é da sala, não é seu mais, não”. Neste momento, a professora encontrou uma brecha para mostrar para os estudantes a importância de compartilhar, de dividir o que eles têm.

Diante de um problema complexo (não querer dividir o que possuem), Clara buscou, para resolvê-lo, promover a reflexão entre os alunos. Assim, a docente tentou “[...] desafiar os significados do lugar comum, [fazendo os estudantes] olharem para além da tendência e construir alternativas para o texto [neste caso, para a situação apresentada]” (MCLAUGHLIN, DEVOOGD, 2004, p. 142).³¹ Ensinar a criança a compartilhar seus pertences, a emprestar objetos é algo importante para o seu desenvolvimento.

No entanto, ao observar a situação por outra perspectiva, inclusive a que McLaughlin e DeVoogd (2004, p. 73) enfatizam, seria interessante “[...] permitir que os estudantes comecem a olhar a história [ou nesse caso, a situação] de uma perspectiva diferente e os engajar na discussão crítica”.³² Os estudantes poderiam, por meio da discussão sobre compartilhamento, questionar a ordem da professora, baseados em possibilidades variadas, como a dos pais não lhes deixarem compartilhar, sobre amizades não estarem baseadas somente na partilha, etc.

Em um terceiro momento, os alunos, impacientes, pediram para beber água. A professora explicou a regra para a turma: “Gente, ninguém pode beber água agora. Tem que encher a garrafinha de água”. Porém, os alunos continuaram conversando e rindo. Clara, então, expôs o problema e conversou com eles sobre o ocorrido para que eles solucionassem o problema trazendo a garrafinha de água. Os alunos entenderam e se acalmaram.

Por fim, o último problema da segunda aula foi em relação ao almoço. No contexto da escola, dada a sua característica de oferecer ensino em período integral, todos os estudantes

³¹ No original: “[...] challenge commonplace meanings by [making students] seeing beyond the bias and constructing alternatives to the text [in this case, to the situation presented]”.

³² No original: “[...] prompted the students to begin to look at the story, [or, in the case, the situation] from a different perspective and engage in a critical discussion that showed the text’s bias [or from the situation]”.

devem almoçar para o seu bem estar. Por isso, comemorações, festas e reuniões com os estudantes não devem ocorrer com frequência. Apesar de o *Cookie Day*, organizado pela docente, ter sido avisado e autorizado pelos pais e pela escola, Clara ainda se preocupava com a regra da escola e buscava alertar os estudantes sobre a importância de almoçarem mesmo que eles estivessem satisfeitos com a quantidade de biscoitos consumida. Ela advertiu sobre sua preocupação em relação ao almoço dos alunos: “Esse acabou? Pega um e passa para o próximo. Eu quero ver todo mundo almoçando, senão eles vão me proibir de fazer *Cookie Day*, ok?”. Essa fala demonstra que a professora estava preocupada com a situação (comer biscoitos antes de almoçar) e queria resolvê-la ao pedir aos estudantes que, mesmo satisfeitos, comessem um pouco na hora do almoço.

Na aula 3 ocorreu, novamente, o problema gerado pela conversa em sala de aula. Nesse dia, a professora enfatizou que a conversa e o barulho atrapalham o desenvolvimento da aula e chamou a atenção dos estudantes, mostrando a importância do silêncio e da atenção. Na aula 4, uma situação parecida ocorreu: a professora usou uma parte da aula para chamar a atenção dos estudantes, promovendo, assim, uma reflexão crítica.

Por fim, na aula 5, a professora enfatizou o problema de os estudantes fazerem perguntas sem levantarem as mãos – não o fazer era não cumprir uma regra previamente elaborada. Discutir sobre situações recorrentes na sala de aula com os estudantes é essencial para que eles percebam a importância de se comportarem bem nesses momentos. Nesse cenário, a professora aproveitou a brecha dos frequentes problemas educacionais na sala de aula para orientar os alunos, por meio do pensamento crítico, sobre atitudes pertinentes na convivência diária, buscando preparar os estudantes para situações recorrentes do dia a dia.

Julgo também importante frisar que as dificuldades encontradas e ora expostas estão relacionadas à dinâmica da sala de aula e fazem parte do cotidiano dos professores independentemente da disciplina lecionada. A diferença, nesse tipo de situação, refere-se a como o professor (a) conduz ou tenta resolver cotidianamente as questões, considerando as especificidades de suas disciplinas. Isso, no processo de aprendizagem do aluno, pode ter um impacto interpretável como positivo ou negativo para a sua motivação e até mesmo a do professor.

4.2.3 Estratégias dinâmicas que se adaptam aos contextos usados

McLaughlin e DeVoogd (2004, p. 15) postulam que “não há lista de métodos no letramento crítico que trabalhe da mesma maneira em todos os contextos toda hora. Nenhuma técnica que promova o letramento crítico pode ser exportada para outro cenário sem adaptá-la

ao contexto”.³³ Assim, cada sala de aula é entendida como um contexto dinâmico e repleto de particularidades e com situações diferentes. Na sala de aula analisada, as estratégias observadas que se adaptavam ao contexto foram mais relacionadas às situações recorrentes, regras ou mudanças no planejamento do que às atividades em si. Neste item, descrevo como a professora utilizou essas estratégias em suas aulas.

Na aula 1, o conteúdo trabalhado foi o *audiobook* de *The Gingerbread Man* e a habilidade que nele se sobressaiu foi a de escuta, tendo o áudio facilitado o entendimento da história pelas crianças. O objetivo da aula era aprender novos vocabulários relacionados ao livro estudado e, para tanto, a professora a iniciou utilizando um dos recursos pedagógicos, os *flashcards* (pequenos cartões que auxiliam no resumo e na memorização da matéria proposta no dia) para envolver os alunos na atividade. Clara começou mostrando as partes do corpo e pediu aos estudantes para repetir palavras como *arms, legs, foot*. Dessa forma, ela preparava os alunos para cantar a música: “*One little finger*”.³⁴ Além de essa escolha lexical fazer parte da música escolhida para começar a aula, essas palavras integravam também o conteúdo do livro, de modo que foram utilizadas como um recurso pedagógico.

Nesse momento da aula, o som não funcionou e, prontamente, a professora incentivou os alunos a cantarem a música sem o som: “*One little finger, one little finger...tap, tap, tap. Point your finger up, point your finger down, put it on your NOSE - everyone says NOSE* (e os estudantes repetiram) *NOSE*”. A professora os convidou a produzirem cada uma dessas palavras novamente: *HEAD, CHIN, ARM, LEG, FOOT*. “*Again*” – ela disse. Por fim, Clara perguntou: “*Why did we sing this song like this?*”.

A professora continuou lendo o livro para as crianças e indagou: “*Because here in the end of the book, what happened? Why don't you climb onto my head? On p. 20. The fox said to the Gingerbread Man*”. Ao que uma aluna perguntou: “- Teacher, isso é uma história?”. Clara, então, respondeu: “*Yes, the story. Look and then, the Gingerbread climbed up to the fox nose and then, the Gingerbread flew up in the air and the fox opened the mouth*”.

Percebe-se que a professora planejou sua aula com o intuito de cantar a música com os estudantes para, então, relacioná-la à história de *The Gingerbread Man*. Contudo, a atividade não foi realizada como o esperado e o som não funcionou. Para que o tempo da aula não fosse consumido, a professora logo reinventou o programa e cantou a música com eles. De acordo

³³ No original: “*There is no list of methods in critical literacy that work the same way in all contexts all the time. No technique that promotes critical literacy can be exported to another setting without adapting it to that context*”.

³⁴ Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=eBVqcTEC3zQ&list=PLBfZzYRFQXQYiBjBNBboM7BaRIISW9ap->
Acesso em: 05 dez. 2020.

com as observações, os estudantes estavam engajados na aula.

Logo em seguida, ainda na aula 1, a professora confundiu o planejamento com a da outra turma do terceiro ano para quem também ministra aulas. Imediatamente, avisou aos alunos sobre o ocorrido e refez o cronograma do dia. Ela colocou uma parte da história para tocar, utilizando o *audiobook* e, a cada pausa, discutiu sobre de que se tratava a narrativa.

“Por que você não leu desde o início?” – perguntou uma aluna ao perceber que a professora estava adiantada na leitura do livro. Clara, então, tentou entender a indagação da estudante: “*Because I explained the parts of the body. A gente não chegou do início ao fim, não? É disso que você fala?*”. A professora, então, se deu conta de que confundira o desenvolvimento das duas turmas e reorganizou o planejamento da aula para aquele contexto.

É importante ressaltar que “[...] professores podem começar usando uma abordagem para o LC que é apresentado [a eles] ou que eles têm visto funcionar em outra sala de aula, mas, ao refletirem nos objetivos instrucionais e no que está acontecendo nas salas de aula deles, eles podem adaptar o método para fazê-lo mais aplicável - mais significativo - naquele contexto particular” (MCLAUGHLIN, DEVOOGD, 2004, p. 16).³⁵ A situação ora trabalhada evidencia a forma como, mesmo semelhantes, cada turma se desenvolve de uma forma. Entender isso e agir de maneira a se reinventar e se adequar compõem as práticas pedagógicas dos professores.

Ainda sobre estratégias dinâmicas utilizadas em sala de aula: na aula 2, a docente organizou o *Cookie Day* e os alunos se mostraram agitados por quererem comer biscoitos. Ela, então, estipulou uma regra, mas logo a modificou devido à agitação dos estudantes. O trecho que confirma isso, de acordo com as notas de campo, está a seguir.

Vamos falar da organização. You are very polite students. So, pay attention. I'm going to invite you to choose three or four cookies. Pay attention, pay attention. [...] Listen! For example, [a student] choose one, two, three, four and take a sit. And after that we are going to watch the movie. Did you listen? I am going to invite you, in small groups... Yes. You can take one to four but listen. You must think, for example, “I love this cookie, so I will take one, two, three, four... no! Vocês vão pensar depois. Se eu chego aqui e eu pego quatro biscoitos desses, meu colega que vem depois não pega.

A professora completou toda sua explicação e raciocínio quando resolveu mudar e adaptar a atividade – “Estou achando que eu vou mudar, vou fazer o seguinte... Três biscoitos. *Three cookies!* Porque aí... mais três *cookies, different three cookies!* *I can't take three cookies from here, I have to take one here, one here, and one here*”.

A ação de Clara pode ser identificada como promotora do LC, pois, segundo

³⁵ No original: “[...] teacher may begin using an approach to critical literacy that is presented [to them] or that they have seen working in another classroom, but upon reflecting on instructional goals and on what is happening in their classes, they may adapt the method to make it more applicable - more meaningful - in that particular context”.

McLaughlin e DeVoogd (2004, p. 16), “a natureza dinâmica de letramento crítico suporta este tipo de adaptação”.³⁶ Adaptar faz parte da sala de aula, observar o que funciona e o que não funciona, como a atividade pode ser mais bem esmiuçada, de modo que o LC seja explorado nas aulas e no decorrer das atividades. Isso tudo deve ser pensado para que os estudantes se sintam engajados, façam perguntas e sejam ativos no processo da sua aprendizagem.

4.2.4 Perturbar o lugar comum, examinando isso através de múltiplas perspectivas

Nas aulas observadas, o princípio “perturbar o lugar comum, examinando isso através de múltiplas perspectivas” não foi percebido na sala de aula de acordo com as observações feitas. É importante ressaltar que a atitude de “examinar o ponto de vista de onde um texto é escrito e [observar] outras perspectivas que podem ou não ser representadas, desafiar os alunos a expandirem seus pensamentos e descobrir diversas crenças, posições e entendimentos” (MCLAUGHLIN, DEVOOGD, 2004, p. 16)³⁷ auxilia no desenvolvimento crítico dos estudantes. Explorar o contexto e observar outras perspectivas colaboram para o pensamento crítico que almejamos construir na sala de aula.

As atividades não permitiram explorar esse princípio nas seis aulas observadas, pois não houve evidências sobre os alunos expandirem seus pensamentos e descobrirem diversas crenças, posições e entendimentos nessas aulas específicas.

4.3 Estratégias e/ou brechas utilizadas para explorar o Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa para crianças

Na terceira fase da análise dos dados, foram utilizados os questionários que a professora respondeu sobre cada uma das aulas observadas, bem como as observações das aulas guiadas pelo roteiro previamente elaborado. Observar quais brechas na sala de aula poderiam possibilitar explorar o LC foi essencial para perceber que conseguimos esse “espaço” em nossas aulas. Além disso, a perspectiva de brechas permite a reflexão de como as seis aulas analisadas poderiam ser elaboradas de forma com que essa orientação crítica pudesse ser explorada nas aulas de LI para crianças. Esta seção é subdividida de acordo com as diferentes perspectivas, os comentários dos estudantes em relação às atividades propostas e as reflexões da professora.

³⁶ No original: “*The dynamic nature of critical literacy supports this type of adaptation*”.

³⁷ No original: “*Examining the point of view from which a text is written and [observe] other perspectives that may or may not be represented, challenges students to expand their thinking and discover diverse beliefs, positions, and understandings*”.

4.3.1 Identificando brechas por meio de comentários e atitudes dos alunos

Esta seção me auxiliou nas observações dos comentários dos estudantes em relação às atividades e estratégias utilizadas pela professora em cada aula. Por meio dos comentários, das atitudes e das reações das crianças, pude identificar se as possíveis atividades traziam brechas para explorar o LC nas aulas.

Na aula 1, a professora utilizou a LI na maior parte do tempo. Isso causou ansiedade segundo os relatos de alguns alunos que alegaram não entender nada – embora eu tenha percebido que eles conseguiam entender os comandos dados pela professora por meio de suas respostas. Quando a docente começou a explicar uma atividade, um aluno disse: “Fala em português, *teacher*. Não estou entendendo nada”. Logo em seguida, outra aluna expôs seu ponto de vista: “Eu estou entendendo”. Com essa dicotomia, percebi que a professora, na maioria das vezes, utiliza a LM para explicar as atividades e, com isso, diminuir a ansiedade de alguns estudantes.

Algo que foi bem recorrente nas observações das aulas, de uma maneira geral, foi perceber que os alunos demonstram gostar dos áudios e das músicas. Na aula 1, por exemplo, Clara tocou a música “*One Little Finger*”, que os alunos adoram, e trouxe o áudio do livro “*The Gingerbread Man*”. As crianças prestaram muita atenção, se envolveram e não interromperam a aula. Isso corrobora com Rocha (2009, p. 249) quando destaca a importância de se “[...] manter em mente que muitos outros fatores, entre eles, confiança, motivação, autoestima e personalidade, influenciam decisivamente no processo de ensino-aprendizagem de LE, também na infância”. Nessa aula, as crianças estavam envolvidas e motivadas pelos recursos midiáticos escolhidos pela docente.

Quando a professora usou o livro para trabalhar a história do *The Gingerbread Man*, um aluno demonstrou ansiedade por não ter o livro para acompanhar: “Não trouxe o livro, *teacher*. Não tenho o livro, *teacher*”. A professora, então, rapidamente explicou que isso não seria um problema e utilizou o áudio como recurso extra.

Já durante as discussões da história, um estudante, observando a figura do livro, enfatizou: “Ele não tem nariz, *teacher*”. A partir daí, outra aluna, interagindo, respondeu observando a figura do livro: “Mas ele tem sobrelha”. Por fim, uma estudante, atenta à história e à aula ministrada toda em inglês, comentou que “A figura não corresponde a esta parte da história, professora”. Ela conseguiu chamar a atenção para demonstrar que a parte da história não correspondia à imagem da página correspondente. Essa atitude demonstrou que a aluna estava motivada com a história e estava atenta, acompanhando as discussões com a turma.

Esses momentos demonstram como as brechas surgem da própria sala de aula e como muitas vezes partem dos alunos, que já são críticos para perceberem detalhes e os questionarem na sala de aula.

A aula 2 demonstra ter sido a que os alunos mais gostaram. Foi uma aula diferente do habitual, envolvendo falar sobre as preferências deles, compartilhar os biscoitos que eles mais gostam e ter a oportunidade de praticar a língua-alvo de uma forma divertida por meio dos *prompts* apresentados pela docente. Eles realmente demonstraram amar o *Cookie Day*. Além disso, demonstraram amar o vídeo do *The Gingerbread Man* que a professora transmitiu com o intuito de complementar o livro e o áudio que ela já vinha trabalhando na sala de aula. Eles riram e fizeram comentários enquanto o viam.

De acordo com as observações, a aula 3, que começava a ensinar e discutir sobre *pets*, possibilitou a percepção de que os estudantes adoram participar da rotina que a professora escreve no quadro. A rotina ameniza a ansiedade, pois as crianças ficam alertas sobre o que farão no dia e a professora gradualmente marca as tarefas que foram cumpridas. Nesse dia, Clara levou o que ela chama de *Mystery Box*, uma caixa relativamente grande com um buraco na frente, onde a professora colocava alguns objetos para que os estudantes, por meio apenas do tato, adivinhassem de quais se tratavam. A intenção foi colocar vários *pets* lá dentro e chamar alguns alunos para responderem perguntas que outros estudantes faziam, como: “*Is it a dog?*”. Por meio unicamente do tato, as crianças que participavam respondiam às perguntas e alegavam se era ou não o animal sugerido.

Os alunos demonstraram gostar muito desse recurso, pois participaram, fizeram perguntas uns para os outros, gostaram de perguntar sobre o *favorite pet* deles e participaram ativamente. Esse é um exemplo de uma atividade que desenvolve a parte sensorial e, ao mesmo tempo, aguça a curiosidade.

Na aula 4, ainda sobre *pets*, a professora utilizou o quadro, o som, o livro didático e *flashcards* como recursos pedagógicos. A habilidade recorrente abordada pela professora foi a oralidade, com o objetivo de revisar vocabulários da aula anterior e praticar a oralidade. Ao observar a aula, percebi que os estudantes demonstraram gostar de quase todas as atividades propostas, pois participaram muito de todas elas. Responderam à rotina em LI com entusiasmo, demonstraram gostar da brincadeira de mímica e fizeram as atividades com muita motivação. A única atividade que pareceu não os agradar foi a parte da revisão da última aula. Percebi que os estudantes estavam um pouco desanimados.

A aula 5 foi dividida em *warm up* (uma técnica usada na sala de aula com o intuito de prender a atenção do estudante e procurar envolvê-lo no tópico a ser discutido), rotina, revisão

e a atividade avaliativa. No início da aula, os alunos cantaram e dançaram a música: “*One little finger*” alegremente. Os alunos começaram a cantar também a música “*Who took the cookie?*” (em tradução literal: “Quem pegou o biscoito?”).³⁸ Observando a alegria deles com músicas, percebi que é um excelente recurso para se trabalhar com crianças, ainda mais se for possível contar com o recurso visual, como vídeos, por exemplo, para eles acompanharem.

Com relação à atividade avaliativa, percebi neles um pouco de ansiedade e receio para fazê-la – o que pode ser depreendido da fala de um aluno: “Eu vou tirar zero nessa prova”. Interessante ressaltar que essa ansiedade de fazer provas ou de serem avaliados começa na infância e frequentemente perdura por toda a trajetória escolar.

A última aula do ano e a sexta aula observada por mim foi uma aula repleta de novidades e de atividades diferenciadas. Os estudantes precisavam fazer um cartão de Natal para alguém e escrever uma carta para o Papai Noel enfatizando a razão pela qual mereciam ganhar presentes e ilustrando em quais momentos tinham tido boas atitudes.

Por meio do seguinte comentário: “Mas o Papai Noel mora no Polo Norte, como é que ele vai entender inglês? (ao que outro aluno respondeu “O Papai Noel sabe de tudo”)), é interessante observar que o estudante associou que, se o Papai Noel mora em um lugar cuja língua oficial não é o inglês, na percepção dele, não haveria motivo de escrever uma carta para ele nesse idioma. Isso demonstra como o aluno foi perspicaz e questionou a atividade proposta no dia.

Sabemos que, no Brasil, a figura do Papai Noel é extremamente importante no Natal. Conhecido como o “bom velhinho”, ele está sempre pronto para entregar os presentes que as crianças lhe pedem por cartas. Pela lenda, o Papai Noel entra nas casas e deixa os presentes debaixo da árvore de Natal na véspera da festividade. Com isso, esse momento na aula era importante para retomar essa simbologia com os estudantes.

Ainda na mesma aula, um aluno questionou: “*Santa? Uai, mas papai não é daddy?*”. Essa observação também me chamou a atenção, afinal, realmente faz sentido que, ao aprenderem que papai é *daddy*, eles questionem o motivo de o Papai Noel ser, em Língua Inglesa, *Santa Claus*. Apesar de esse momento figurar como uma brecha trazida pelos alunos, ela não foi aproveitada visto que a professora não estava por perto. É importante notar a forma como, na idade dessas crianças, há uma ampla visão e reflexão sobre os temas trazidos para a sala de aula.

³⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OzKY5YHnOTg>. Acesso em: 08 dez. 2020.

Em algumas partes da aula, percebemos como as crianças associam a LI com a LM e como elas já começam a ter domínio e identificar algumas diferenças. Além disso, percebemos como a curiosidade começa a despertar o interesse para escrever algumas palavras que elas ainda não dominam na língua-alvo. Seguem algumas falas das crianças durante a atividade por meio das quais percebemos um interesse e engajamento dos estudantes durante a atividade: “Como escreve *Teddy Bear*?”; “Ah tá! *Hoverboard* já é em inglês”; “Como é que escreve artes?”; “Como que escreve Papai Noel?”.

Em determinado momento da aula, a professora começa a andar pela sala perguntando aos alunos durante seu trajeto: “Você teve *good attitudes or bad attitudes*?”. Essa pergunta fez as crianças ficarem atentas às suas atividades e refletirem sobre como elas se comportaram, através de uma *self-evaluation* – uma auto avaliação sobre o seu comportamento durante o ano.

Prontamente, um estudante responde: “*Good*. Eu prestei atenção um pouquinho, fiz as atividades, pedi ajuda para a professora de vez em quando, a [monitora] pediu para eu dançar aqui na sala com a professora, no livro, nas provas também...Eu era bom em português nas provas”. Esse relato do aluno demonstra que ele ficou preocupado em expor para a docente todas as atitudes boas que ele teve durante o ano. Esse momento, então, o fez refletir sobre suas atitudes e “sair do lugar comum”. Interessante notar que ele enfatizou somente as atividades que teve na sala de aula e não enfatizou suas atitudes em casa. Esse momento poderia, inclusive, ter servido como um gancho para enfatizar as ações deles fora da sala de aula, entre família e amigos, por exemplo.

Ao monitorar as crianças, a professora observou a atividade de um aluno e prontamente a elogiou: “*It’s beautiful*”. O aluno sorriu e continuou. Ao se deparar com outro estudante, este ressaltou: “*Teacher*, eu sei. Eu quero um urso gigante. *Big teddy*”. Outro aluno manifestou seu interesse, mas ao imaginar que o presente que ele queria era muito caro, ofereceu uma outra opção: “*Hoverboard*. Se você não conseguir me dar um *hoverboard*, pode me dar um *Teddy bear*”. Esse seria um momento para refletir com as crianças sobre ganhar presentes caros, ou até analisar se todas as famílias têm condições financeiras para comprar presentes. Assim, a professora estaria aproveitando esses momentos como brechas para uma reflexão acerca do verdadeiro significado do Natal pra eles.

De maneira geral, os estudantes demonstraram interesse em todas as atividades propostas pela professora. Cabe ressaltar que a atividade que envolvia a leitura e a escrita foi a mais desafiadora para os estudantes desenvolverem, demandando maior atenção de Clara. Ao mesmo tempo, foi a atividade que mais explorou as atitudes e os sentimentos dos estudantes. Por meio da *self-evaluation*, surgiram oportunidades para explorar a criticidade na sala de aula.

Além disso, é possível perceber, com frequência, como as brechas aparecem no contexto da sala de aula. Elas são imprevisíveis: Não há como o professor prevê-las e saber como e o que a criança perguntará. Nesse cenário, figura como possibilidade a ideia de estarmos preparados para aproveitarmos os questionamentos dos alunos a fim de explorarmos o LC nesses momentos.

4.3.2 Brechas pela visão da professora participante

Nessa parte da pesquisa, procurei informações com a professora, por meio dos questionários sobre cada aula, buscando saber se algum acontecimento inesperado ocorrido nas aulas contribuiu ou poderia ter contribuído para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes. Logo após pesquisar com a professora participante sobre essas possíveis brechas, quis saber se ela mudaria algum aspecto da aula se o foco tivesse sido desenvolver o pensamento crítico dos alunos e como ela faria isso. Ressalto que, infelizmente, por causa da pandemia de COVID-19, esses dados não puderam ser gerados logo após o término das aulas e, com isso, algumas respostas da professora vieram com um alerta de que muito tempo tinha se passado e que talvez ela não mais se lembrasse com precisão das aulas observadas. A seguir, apresento e discuto os resultados, organizando-os pela ordem em que as aulas da professora foram observadas.

4.3.2.1 Possíveis brechas na aula 1

A professora acredita que, apesar de não se lembrar exatamente como foi a primeira aula, o LC tenha sido abordado por meio de três princípios: a) questões de poder, reflexão, transformação e / ou ação; b) problema e sua complexidade e c) estratégias dinâmicas que se adaptam aos contextos usados e menciona em quais momentos essas brechas apareceram. Pela visão da professora, as oportunidades para se trabalhar o LC apareceram em dois momentos relatados abaixo:

Não me lembro exatamente, mas pela história abordada, é possível inferir que os estudantes se colocam no lugar dos personagens da história. Como por exemplo, ao pensarem em qual seria uma saída para o *Gingerbread*, que fugia de tantas pessoas ao longo da sua “vida” e acabou sendo comido por uma raposa esperta. De início, o biscoito consegue fugir de muita gente, chama a atenção por onde passa, mas por fim, sem ter para onde correr, acaba confiando em uma raposa (que se mostra como uma personagem cuja característica é a esperteza nos contos infantis), e é enganado por ela. Dessa maneira, confiar em quem não se conhece, pode ser perigoso e essa é uma das reflexões que a história traz.

Pelo excerto acima, é possível verificar que a professora reconhece que os estudantes conseguem se “colocar no lugar das personagens da história” e, com isso, acompanhar as

atitudes deles. Além disso, eles poderiam concluir que é “perigoso confiar em quem não se conhece” e essa teria sido uma discussão proveitosa na sala de aula.

4.3.2.1.1 Como aproveitar as brechas com as atividades propostas

Ao ser questionada sobre como ela adaptaria o seu planejamento para incluir o pensamento crítico em suas aulas, Clara menciona o pouco tempo da aula disponível. De modo semelhante, Mattos e Valério, ao enfatizarem algumas demandas para aprimorar o ensino de LE nas escolas, afirmam que os desafios que figuram nessa área são “[...] pouco tempo para as aulas de línguas estrangeiras no currículo e a desvalorização dos envolvidos no processo educacional, juntamente com a descrença na relevância da disciplina” (2018, p. 315), o que evidencia como a LE precisa, realmente, de uma atenção especial nas escolas, a fim de que seu aprendizado ocorra de maneira efetiva.

Sobre a adaptação no seu planejamento, a docente acrescenta que teria começado pela história e já conduzido uma discussão visando aos aspectos críticos sobre as atitudes de cada personagem. Segundo ela,

Para essa finalidade e considerando o tempo da aula, teria ido direto para a história, e, depois dela, conduzido uma discussão sobre a sua interpretação, visando aspectos críticos em relação às atitudes de cada personagem, desde o casal sem filhos que faz o *Gingerbread*, aos que se envolvem na corrida em busca do biscoito (por que fizeram isso?), às atitudes do biscoito e ao que ele era capaz de fazer na história (correr, pular...) e ao que não podia fazer (nadar), e em relação à atitude da raposa. Por fim, seria possível pedir que cada grupo/estudante se colocasse no lugar de algum dos personagens para dizer como se sentiria com o desfecho da história e o porquê. Acredito que a figura da raposa nos ajudaria a pensar mais criticamente.

A professora apresentou uma continuidade para o seu planejamento com a finalidade de que houvesse uma discussão sobre cada personagem e sobre como as crianças se sentiriam se se colocassem no lugar de cada uma delas. Ao modificar o planejamento, percebe-se que essa aula realmente poderia ser adaptada para explorar a opinião crítica dos alunos nesse dia.

4.3.2.2 Possíveis brechas na aula 2

Ao analisar a aula 2, Clara alega que foi possível explorar o LC por três princípios: a) questões de poder, reflexão, transformação e / ou ação; b) problema e sua complexidade e c) estratégias dinâmicas que se adaptam aos contextos usados. Segundo a professora, os estudantes tiveram a oportunidade para pensar criticamente sobre aspectos importantes para o desenvolvimento deles como cidadãos, conforme expõe abaixo:

Como não é possível lembrar-me de todos os detalhes da aula, acredito que os estudantes puderam pensar criticamente sobre a importância do envolvimento nas aulas e nas atividades, bem como na organização de si, na preparação para as aulas e em como desenvolver habilidades de ouvir o outro, esperar a sua vez para falar (ou para comer), para além das reflexões críticas da importância de se expressar em uma outra língua.

A professora explica o cronograma da aula do dia: “*The Cookie Day is here*”. “E depois é *wash your hands*”. “*We make a line outside*”. Ao que um estudante comentou: “Nós queremos comer os biscoitos. Vamos comer agora”. A professora, por sua vez, lhe disse: “*Number one: you have to come up here and say: I like...I like strawberry cookie. I like vanilla cookie*”. “*Teacher, temos que dizer: I like ou “mi” favorite, né?*”- indagou um dos estudantes. “Vocês escolhem: *I like ou MY favorite*”, reforçou Clara. As crianças foram, então, chamadas por ordem alfabética e apresentaram os biscoitos favoritos deles, usando os *prompts*: “*I like ou My favorite cookie is...*”.

Alguns alunos demonstraram impaciência e não aguentaram esperar todos os estudantes apresentarem os biscoitos deles, o que estimulou conversas paralelas. A professora continuou chamando os estudantes por ordem alfabética e chamou a atenção dos estudantes que ficaram conversando constantemente. “*We need to pay attention. We need to listen*”. “*Everyone, listen*”. Nesse momento, a professora trouxe à tona a importância da escuta para o dia a dia dos alunos.

Interessante ressaltar que, tanto pelas observações da pesquisadora quanto pelas da professora, as brechas foram aproveitadas nos momentos de chamar a atenção dos estudantes por questões de comportamento, nos envolvimento das atividades e das aulas e nos discursos sobre a importância de ouvir os colegas, situações recorrentes no dia a dia e que demandam atenção por parte, principalmente, dos docentes.

4.3.2.2.1 Como aproveitar as brechas com as atividades propostas

Sobre como planejar essa aula de forma a explorá-la pela perspectiva do LC, a professora reforça sobre discutir e associar o livro e o filme à realidade de cada estudante, bem como estimular as habilidades dos estudantes, enfatizando que cada um é diferente do outro, conforme o trecho abaixo.

Poderíamos fazer uma síntese do filme, uma comparação dele com o livro; buscar elementos do texto e relacioná-los à realidade de cada estudante, como habilidades que cada um tem e como cada um é diferente do outro, dentre outros aspectos.

Ao fazer essas discussões com os estudantes, mostrando a habilidade que eles possuem e como todos eles são diferentes uns dos outros, a professora daria oportunidade para que eles refletissem sobre as diferenças e, ao mesmo tempo, enfatizaria suas aptidões.

4.3.2.3 Possíveis brechas na aula 3

A aula 3, segundo a docente, trouxe oportunidades para trabalhar o LC por meio de questões de poder, reflexão, transformação e/ou ação. A docente alegou que os estudantes puderam refletir sobre as palavras novas que aprenderam na língua-alvo daquele dia, puderam compartilhar as preferências deles e encontraram oportunidade para serem participativos e darem suas sugestões. O trecho em que ela relata isso está transcrito abaixo.

Realmente, considerando que já faz muito tempo que dei a aula, não me lembro exatamente. Contudo, ao retomar as anotações, é possível perceber que os alunos foram levados a refletir, por exemplo, sobre quais palavras aprenderam naquele dia, qual parte da aula mais gostaram, qual parte menos gostaram, o motivo disso e dar sugestões. Isso os leva a pensar criticamente.

Oferecer oportunidade para o estudante refletir sobre suas preferências e observar que o outro possui preferências semelhantes ou não é uma forma de fazê-lo entender que há gostos e opiniões diferentes e que devemos respeitar essas diferenças, e o LC permite essa oportunidade na sala de aula.

4.3.2.3.1 Como aproveitar as brechas com as atividades propostas

Sobre mudanças no planejamento para se trabalhar o LC, a docente relata que poderia ter dado mais ênfase ao questionário final sobre a pesquisa que ela estava conduzindo com a turma, respondido pelos estudantes naquele dia. Ela ressaltou a importância de compartilhar as respostas com os colegas: “O questionário final poderia ter tido uma ênfase e um tempo maior para que essa finalidade fosse alcançada e as respostas compartilhadas com os colegas”.

Saber que o aluno tem um momento para dividir suas opiniões e pontos de vistas variados cria espaço para que ele saiba se posicionar no seu dia a dia, respeitando as opiniões e sugestões de outras pessoas. Além disso, fornece uma possibilidade para que ele modifique seus pensamentos sobre determinado assunto, caso julgue necessário após certas discussões.

4.3.2.4 Possíveis brechas na aula 4

Mais uma vez, a professora menciona que o LC foi abordado em forma de questões de poder, reflexão, transformação e/ou ação. Abaixo, conseguimos observar o relato de Clara sobre os estímulos possibilitados pelo questionário final respondido pelos alunos:

Bem, não me lembro exatamente os detalhes da discussão na aula. Contudo, o questionário respondido ao final, faz com que os estudantes façam uma reflexão crítica ao responderem o que mais gostaram, o que menos gostaram na aula e citarem algo que aprenderam.

Assim como na aula anterior, percebemos que oferecer momentos de reflexão para os estudantes auxilia no desenvolvimento crítico, que passa a ser percebido em suas ações. Freire

(1989, p. 13) afirma que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Discutir, ouvir diversas opiniões e aceitá-las mostra como estamos suscetíveis a outros olhares e a outras perspectivas. Por meio dessas reflexões, agir a fim de modificar realidades injustas ao nosso redor integra o processo de desenvolvimento crítico do ser humano.

4.3.2.4.1 Como aproveitar as brechas com as atividades propostas

Sobre mudar o planejamento dessa aula para abordar o LC, Clara sugeriu pensar em uma discussão mostrando para os alunos que nem todo mundo precisa ter um *pet* ou um *favorite pet* e que, assim como em outras preferências, como *colors*, *numbers* e *food*, os gostos sobre os animais preferidos não precisam ser os mesmos. Segundo ela, é importante “levá-los a pensar que nem todo mundo precisa ter um pet, ou até mesmo um *favorite pet*, que os gostos sobre os animais preferidos são distintos porque cada um pensa e sente de um jeito. Esse tipo de discussão poderia ser feito ao início ou final da aula”. Por meio dessa discussão, brechas para explorar o LC certamente seriam aproveitadas nessa aula. Também seria interessante pensar em alguma atividade como um produto final, ou seja, um tipo de atividade que registrasse essas discussões com os estudantes.

4.3.2.5 Possíveis brechas na aula 5

A aula 5, composta por uma revisão e uma atividade avaliativa, permitiu que a docente observasse a exploração de dois pontos: a) problema e sua complexidade e b) perturbar o lugar comum. A docente comenta que, ao responderem as questões sobre suas preferências, os estudantes têm uma abertura para pensar e selecionar o que eles têm de disponibilidade. Isso permite que eles façam escolhas sobre suas preferências. Clara relata que “[...] ao responderem às questões da atividade, reflexões como essa podem ter surgido. Escolher o que é o seu preferido (cor, animal, brinquedo) os leva a pensar e selecionar diante do que eles têm disponível, o que faz mais sentido para eles”. Assim, por meio das respostas dos estudantes, brechas surgem para realizar uma discussão novamente sobre as diferenças, sobre cada um ter oportunidade de fazer suas escolhas e de se posicionar diante das diferenças.

4.3.2.5.1 Como aproveitar as brechas com as atividades propostas

Um ponto interessante comentado pela professora é sobre elaborar uma avaliação que trouxesse formas de explorar o LC, como mostra o trecho: “poderia ter acrescentado questões

que abordassem o pensamento crítico na avaliação feita por eles”. Muitas vezes, o planejamento do professor aborda o LC, porém as avaliações continuam seguindo o modelo tradicional. Trazer tópicos e atividades que façam os estudantes pensarem de forma crítica condiz com as discussões que eles podem ter durante as aulas. Talvez as brechas que surgem durante as discussões possam ser destacadas e elaboradas para um planejamento nas avaliações.

4.3.2.6 Possíveis brechas na aula 6

A docente julga ter sido possível abordar o LC na aula 6 por meio do princípio de questões de poder, reflexão, transformação e / ou ação. Segundo a docente, “pensar a escrita de uma mensagem de Natal para alguém, a escolha da pessoa a ser ‘presenteada’, a escolha das palavras, a tradução dessas para outra língua levanta aspectos referentes à criticidade”. Abaixo, o trecho na íntegra:

Imagino que pensar a escrita de uma mensagem de Natal para alguém, a escolha da pessoa a ser “presenteada”, a escolha das palavras, a tradução delas para uma outra língua levantam aspectos referentes à criticidade. Além disso, ao pensarem e escolherem o que pediriam ao Papai Noel, numa idade em que a fantasia ainda toma conta das rotinas, apesar de terem conhecimento de que o Papai Noel, de fato, não existe, leva também a algumas reflexões. Ao escreverem as cartas em inglês, por exemplo, tiveram a preocupação se as famílias iriam entender o pedido e por isso foram orientados a ilustrá-los. Colocamos as cartas num mural na sala de aula e no sábado seguinte, os pais estariam ali, na mesma sala, para uma reunião. A estratégia da cartinha, era chegar também aos olhos da família, que sempre observa as produções coladas nas paredes. Além dos “desejos materiais”, alguns alunos escreveram coisas relacionadas aos sentimentos e emoções, desejaram e expressaram que queriam paz, amor e alegria para o dia de Natal.

A professora oferece um resumo sobre a atividade e como ela foi efetivada naquele dia, mostrando, inclusive, a participação da família, o que é essencial para as crianças. Importante frisar que, como menciona a professora, alguns estudantes não fizeram a lista pedindo coisas materiais. Muitos deles pediram paz, amor e alegria para o Natal. Nesse trecho, encontramos uma brecha muito importante para questionar a dualidade entre os bens materiais e os sentimentos dos estudantes. Lembrando que aproveitar essas brechas ajuda a fomentar a criticidade dos estudantes e auxilia na formação integral deles.

4.3.2.6.1 Como aproveitar as brechas com as atividades propostas

Sobre mudanças no planejamento da docente, ela afirma que levaria materiais autênticos para a aula, como cartas para o Papai Noel, incluindo modelos de outros países. Em suas palavras:

Eu acrescentaria ao planejamento material autêntico: levaria cartões originais escritos em inglês, cartas autênticas para o Santa Claus em inglês e faria primeiro essa apresentação, com o que eu achasse disponível para esse fim. Assim, eles teriam a

visão de como isso acontece em outros países, poderiam comparar com o que as crianças pedem ao Papai Noel no Brasil e aprender como fazem os cartões por lá.

Com esses modelos, a professora alega que as crianças poderiam observar o que acontece em outros países e comparar esses diferentes cenários com o contexto brasileiro, além de aprender a fazer os cartões de lá.

4.4 Brechas como possibilidades que enriquecem as práticas pedagógicas do ensino de Língua Inglesa a partir do Letramento Crítico

Sabemos que a escola é um lugar de relações e que, por meio delas, construímos o que chamamos de letramento escolar. Dividimos o espaço: a escola é um pilar da nossa sociedade e tem um papel importante para o nosso meio. Entender o espaço composto por múltiplas relações e opiniões e múltiplos pontos de vista facilita a exploração do LC no ambiente da sala de aula, juntamente com outras práticas pedagógicas. Mostrando aos estudantes as diversidades e a heterogeneidade, e abordando a ideia de que não há uma única opinião ou conceito, as próprias brechas na sala de aula proporcionam explorá-lo.

Como a intenção é “[focar] na ação pedagógica [com um] alerta a tudo aquilo que acontece em nosso entorno” (DUBOC, 2017, p. 211), acredito que pude acompanhar, por meio das aulas observadas, várias brechas para que o LC fosse explorado. No entanto, cabe ressaltar que, no caso dos exemplos extraídos a seguir, a professora participante, assim como qualquer outro professor, não teve como prever quais brechas surgiriam. Contudo, embora ela pudesse ou não estar preparada para inserir ou mudar o curso/planejamento para atender às demandas da turma, ela poderia prever e/ou guiar a exploração do LC em sala a partir de um comprometimento com essa prática. Isso porque toda a turma se beneficiaria por meio, por exemplo, da partilha de conhecimentos ou das reflexões geradas quando compartilham entre si os livros. A seguir, discorro sobre as brechas percebidas durante a geração dos dados das aulas observadas.

Ainda na aula 1, a professora aproveitou a brecha de os estudantes estarem agitados e conversando muito para fazer alguns questionamentos sobre essa atitude. Essa brecha foi importante porque a indisciplina pode ser um dificultador do processo de ensino e aprendizagem. Fazer os estudantes refletirem sobre a importância de ouvir, de respeitar o professor e os colegas, bem como utilizar estratégias para amenizar essas atitudes poderiam ter sido ainda mais exploradas.

Logo adiante, em determinado momento, um aluno diz que o *Gingerbread* não tem nariz. Essa parte poderia ter sido uma brecha para trabalhar as diferenças entre as pessoas e o

fato de que todas elas são especiais à sua maneira. Assim, perturbar o lugar comum e mostrar outras perspectivas seriam ações para auxiliar no desenvolvimento crítico das crianças. Se fosse possível, de acordo com o cronograma, a professora poderia ter levado um trailer ou algum filme que complementasse o tema na aula seguinte. Acredito que as brechas podem ajudar, inclusive, a desenvolver as atividades para as próximas aulas, respeitando o cronograma e o conteúdo pré-estabelecido.

No momento em que uma aluna diz: “*Teacher*, posso fazer a fila do almoço?”, e ao perceber que não era o momento ainda, poderia ter surgido o tema “a importância de se esperar”, mostrando aos estudantes que, hoje em dia, precisamos ter calma e que tudo tem sua hora. Ao discutir com os estudantes e mostrar essa perspectiva, Clara estaria focando no problema e na sua complexidade, e estaria problematizando, procurando entender com as crianças o problema em si.

Durante a história *The Gingerbread Man*, um aluno afirmou que o casal de personagens queria um bebê do sexo masculino. Nesse momento, a professora poderia ter questionado o porquê de os personagens quererem um menino e porque o estudante pensava daquela forma. Ela poderia ter aberto uma discussão à turma, a fim de que cada um expusesse sua opinião. Talvez ela pudesse ter pensado em explorar a diferença de gêneros e como cada um é tratado perante a sociedade, se há diferença ou não.

Por fim, como resposta ao comentário: “O *fox* queria comer o *Gingerbreadman*”, a professora poderia ter questionado os alunos sobre o fato de se confiar em todas as pessoas e abrir uma discussão sobre a atitude do *fox* (a raposa).

Essas foram as brechas que encontrei ao observar a aula do dia 30 de outubro de 2019. Ressalto que meus apontamentos visam a demonstrar possibilidades existentes, mas não afirmar o que Clara, em sua autonomia, deveria ter feito enquanto propostas pedagógicas. Meu anseio é apenas enfatizar como as brechas facilitariam a exploração do LC em alguns momentos da aula, fazendo os estudantes refletirem sobre questões importantes do dia a dia deles.

4.4.1 Possíveis brechas na aula 2 pela visão da pesquisadora

Na aula 2, encontrei algumas brechas na sala de aula. Identifiquei a primeira delas quando os alunos começaram a apresentar os biscoitos de que gostavam para a turma. Percebi que os educandos estavam impacientes para ouvir a apresentação do colega e ficaram agitados. Nessa situação, uma brecha seria fazer uma discussão com as crianças sobre paciência e sobre esperar a vez de cada um para falar, para ouvir o colega e para fazer refeições.

Observei que a professora aproveitou o momento de agitação dos alunos para explicar sobre a importância de ouvir e prestar atenção. Neste mesmo momento, a docente falou sobre como seria a divisão do biscoito, mostrando quantos cada aluno poderia pegar, quais os sabores e como cada estudante agiria ao falar do *favorite cookie* para a turma. A brecha foi, então, aproveitada. Talvez poderia ter sido acrescentado um momento para enfatizar a importância de dividir e saber esperar a vez de cada um.

No decorrer dessa mesma atividade, alguns estudantes pegaram o pacote de biscoito deles que sobrou e começaram a guardar na mochila para levarem para casa. A professora, prontamente, aproveitou a brecha e fez uma reflexão com eles. Nesse momento, ela enfatizou sobre a importância de compartilhar, sobre a intenção de trazer os biscoitos era para o *Cookie Day* e, além disso, discutiu sobre a importância de almoçar corretamente.

A docente poderia ter trabalhado, por exemplo, as diferenças entre *junk food e healthy food*. Além disso, poderia ter buscado saber a opinião deles sobre quais alimentos são saudáveis ou não, se o biscoito que eles estavam comendo era nutritivo ou não, além de que poderia ter sido proposta uma reflexão sobre a importância de se alimentar corretamente.

Por fim, com a música “*Who took the cookie?*”, a professora propôs a atividade de descobrir quem, entre alguns animais da narrativa cantada, pegou o biscoito da jarra. Após pensarem em vários animais, finalmente eles descobriram que foi o pequeno canguru que pegou o biscoito da jarra. Em português, essa canção equivaleria à música cultural “Fulano roubou pão na casa do João”, reconhecimento feito pelos estudantes, que cantaram em português com muito ânimo e alegria. Percebe-se aqui que houve a oportunidade para explorar e comparar as culturas brasileira e australiana, por exemplo. Explorar costumes, atitudes, respeitar e entender as diferenças entre os países é uma forma de preparar os alunos para se inserirem nesse mundo globalizado.

Finalizada essa atividade, a professora perguntou a todos se estavam com fome e disse: “*Let's share!*” (“Vamos dividir”). A brecha poderia ser também sobre “pegar algo de alguém”: Se é certo ou não, o porquê de algumas pessoas fazerem isso, se há alguma circunstância em que tal atitude seria menos dolorosa. Por fim, como produto, os alunos poderiam produzir cartazes em LI sobre esse tema, usando, por exemplo “*Dos and don'ts*” como oportunidade de enfatizar, pela visão deles, o que é permitido ou não fazer na escola de acordo com a nossa cultura. Ao propor essa atividade, a função linguística também seria explorada.

4.4.2 Possíveis brechas na aula 3 pela visão da pesquisadora

Na aula 3, percebi a professora usando uma brecha para que os alunos prestassem atenção na aula quando ela discutiu sobre a importância do silêncio. Como essa reflexão foi recorrente nas aulas, a brecha poderia ter sido na primeira aula para englobar esse tema de uma maneira mais profunda e, após desenvolverem um cartaz como produto, por exemplo, os estudantes poderiam sempre visualizar o que tinha sido combinado previamente. Assim, se a bagunça fosse recorrente, eles poderiam parar a aula e refletir sobre o tema novamente. Essas discussões no início do semestre são sempre valiosas.

Nesse mesmo dia, apareceu uma cigarra na sala de aula e as crianças ficaram muito agitadas, algumas delas queriam pegar a cigarra e outras tinham medo. No momento em que a cigarra apareceu, a professora prontamente encontrou uma brecha e fez com que os estudantes refletissem sobre a importância de deixá-la na natureza. Além dessa brecha, a professora poderia pensar em explorar a importância de deixar os animais em seu *habitat* natural, explorar a valorização da natureza, perguntar o que eles fazem para preservar o meio ambiente e como cada um pode fazer sua parte.

O último momento que presenciei alguma brecha nessa aula foi em uma atividade de “*listening*” do próprio livro – mais especificamente, uma música em que os alunos tinham que ouvir quais os animais que apareciam e depois contar para a turma. A música é: “*Do you have a pet...?*”. Alguns estudantes alegaram que não estavam entendendo. A professora, então, enfatizou que isso é normal e que a aprendizagem ocorre com a prática de escutar bastante.

Logo após, a professora colocou novamente a música e perguntou os nomes dos animais que nela apareceram, indagando os alunos se eles se recordavam dos animais presentes na música. Em seguida, os estudantes fizeram atividades do livro, tendo que identificar os nomes dos animais e escrevê-los.

A professora, então, corrigiu a atividade com os alunos e eles participaram muito. Nesse momento, poderia ter surgido uma breve discussão sobre a aprendizagem de uma segunda língua, enfatizando que cada aluno aprende no seu tempo, a fim de acalmar os ânimos dos educandos e permitir maior efetividade da atividade proposta. Além disso, Clara poderia ter desenvolvido uma lista de atividades para ressaltar estratégias de aprendizagem de uma língua, buscando saber o que os alunos recorrentemente fazem para aprender a LI, a fim de que eles tivessem a oportunidade de pensar sobre como praticar a língua-alvo fora da sala de aula.

4.4.3 Possíveis brechas na aula 4 pela visão da pesquisadora

Na aula 4, quando conversei com os estudantes para lhes apresentar a pesquisa e lhes pedir permissão para realizá-la, a docente utilizou um momento da aula para explicar a importância da pesquisa e da educação. Ela disse que a escola sempre foi um lugar aberto para isso e que a pesquisa é importante para todos. Apesar de os estudantes serem muito jovens e isso ainda parecer distante do cotidiano deles, percebemos que eles pesquisam temas variados em seu cotidiano, seja procurando um vídeo na *internet*, alguma informação em um livro ou perguntando para os pais ou familiares. Clara enfatizou que a pesquisa faz parte do nosso dia a dia, conforme se lê no excerto abaixo.

Vocês estudam numa escola, olha, vocês estudam numa escola que tá dentro da universidade, e o que que a universidade faz pra sociedade? Ela faz pesquisas, na parte... São várias pesquisas realizadas aqui dentro das universidades, no Brasil e no mundo. O país se desenvolve, se desenvolve em educação, em tecnologia, e aqui vocês já estão acostumados, né? Os pais de vocês sabem que os professores daqui estudam. Os monitores estudam, os professores estudam, os adultos da escola, assim como vocês: todos estudam e fazem pesquisas, né?

Logo após, Clara acrescentou:

Ele [o professor de Educação Física] está fazendo pesquisa, eu estou fazendo pesquisa em que vocês tão respondendo questionários na minha aula..., mas, gente, alguns professores estão fazendo pesquisa nesse tempo presente, não são todos de uma vez, não. Algumas pesquisas vocês não precisam assinar.

Clara, como exposto, quis mostrar a importância da pesquisa no cotidiano dos professores, dos monitores e, também, dos estudantes. Demonstrou que muitos professores estão envolvidos em pesquisas e que, para algumas delas, os alunos precisam autorizá-las, bem como seus pais.

Uma discussão que poderia ser usada como brecha seria sobre os cuidados com a pesquisa *on-line*, por exemplo, quais sites são seguros, o que se deve evitar e a linguagem adequada para usar com os colegas *on-line*. Acredito que esse tipo de reflexão poderia trazer uma consciência mais crítica tanto para os estudantes quanto para os pais ao navegarem pela *internet*.

4.4.4 Possíveis brechas na aula 5 pela visão da pesquisadora

A aula 5 foi mais curta, pois os estudantes passaram a maior parte do tempo fazendo revisões para provas. A professora começou a fazer uma revisão no *speaking time*, perguntando: “*What’s your favorite pet?*”, “*What’s your favorite toy?*”, “*What’s your favorite food?*”, “*What’s your favorite number?*” e “*What’s your favorite color?*”, pedindo que os estudantes repetissem. Ela selecionou os alunos pela ordem em que estão sentados e pediu para que interagissem com o próximo aluno da fila.

Logo após, os estudantes começaram a fazer a prova e a professora deu uma orientação geral, misturando inglês e português. Ela pediu para que os alunos levantassem as mãos caso tivessem dúvidas e mostrou uma das atividades em que eles tinham que circular os animais que apareciam na história do *The Gingerbread Man*. Uma das atividades era escrever cinco palavras em inglês que os alunos tinham aprendido recentemente. Nesse contexto, a professora caminhava pela sala, mostrando-se disponível caso os estudantes precisassem de ajuda. Ela enfatizava: “*Raise your hands*” utilizando a língua-alvo constantemente.

A oportunidade para uma brecha que presenciei foi quando a professora aproveitou a agitação dos estudantes para explicar sobre a importância de levantar a mão antes de falar, pois cada um tem sua vez de participar e de tirar suas dúvidas. Como essa situação é recorrente, a ideia poderia ser de trabalhar o comportamento, o respeito, o saber ouvir e esperar a vez de cada um. Esses poderiam ser tópicos, como já mencionei anteriormente, para serem discutidos no início do semestre.

4.4.5 Possíveis brechas na aula 6 pela visão da pesquisadora

No último dia de aula, a professora levou um modelo de carta em inglês para os alunos escreverem direcionando-a ao Papai Noel (*Santa Claus*) e aproveitou para falar que, quando temos atitudes boas, merecemos um presente especial. Feito isso, a professora utilizou aquele momento para que os alunos pudessem refletir sobre suas atitudes durante o ano e se eles tiveram um comportamento bom ou ruim.

Para incrementar a aula e explorar o LC, a professora poderia ter trazido a seguinte discussão para a sala de aula, misturando a LI e a LM em alguns momentos para conduzir o debate, respeitando o nível dos estudantes: “Quem aqui não se comportou ‘direito’ este ano? Por que você acha que não se comportou bem? Você acredita que merece ganhar presentes? Por quê? Vamos escrever razões pelas quais você, que não se comportou direito, merece ganhar presentes também”. Assim, ela apontaria sobre se ter uma segunda chance, sobre como no ano seguinte aquele aluno poderia melhorar seu comportamento, pensar em ações para mudanças durante o ano e escrevê-las no papel.

Dessa forma, o lado crítico dos alunos seria desenvolvido, a fim de que eles analisassem o que julgam adequado ou inadequado. Entender todos os pontos de vista é importante para ampliar a visão dos alunos e refletir sobre diferentes ângulos, afinal, e se algum aluno pensasse que não merecia ganhar nenhum presente? Que não teve nenhuma atitude boa durante o ano? E se este aluno se sentisse, por isso, inferiorizado em relação a outros estudantes? Como resgatar esta questão de poder para uma reflexão sobre o assunto e elaboração de um plano de

ação para uma possível transformação? Essas são abordagens críticas importantes de serem realizadas no espaço da sala de aula.

Além disso, uma alternativa para ampliar essas discussões naquela aula teria sido fazer um trabalho sobre a ideia de ganhar presentes. Talvez disso poderia surgir alguma discussão relacionada ao consumismo: qual a perspectiva dos alunos sobre as razões pelas quais ganhamos ou trocamos presentes no Natal e em outras datas comemorativas? Os alunos acreditam que o Natal seja sinônimo de ganhar presentes? Se eles não ganhassem presentes neste ano, ficariam tristes? Por quê? E como eles poderiam pensar nos sentimentos das crianças que não têm condições financeiras? Após realizarem algumas discussões e reflexões, os alunos poderiam, por exemplo, elaborar algum plano de ação para convencer suas famílias de que o Natal deveria ser diferente este ano, sem trocas de presentes. Ou talvez eles poderiam pensar em alguma ação para transformar a realidade do Natal das crianças que nunca ganharam um presente a fim de fazê-las mais felizes. Ou, ainda, eles poderiam ser levados a refletir se é de presente que elas precisam.

Enfim, é possível perceber, por meio dos trechos e relatos apresentados, que as brechas que surgiram foram trazidas, muitas vezes, pelos próprios alunos. Além disso, as oportunidades de se explorar o LC na sala de aula pareciam mais favoráveis em situações recorrentes do que em questões linguísticas sobre o ensino da LI propriamente dito.

4.5 Reflexão sobre como o Letramento Crítico pode ser contemplado nas aulas de Língua Inglesa para crianças da rede pública

Ao considerarmos o conceito de LC para este trabalho como sendo

[...] uma orientação ao letramento: não é algo separado do letramento em geral, ou uma parte específica de letramento [...] LC não é uma técnica ou um conjunto de estratégias, mas, sim, parte de uma pedagogia por trás de toda uma abordagem ou prática de sala de aula. Uma abordagem crítica ao letramento implica decodificar e codificar a contextualização ideológica, política e social das práticas de letramento (DUBOC, 2017, p. 220).

Podemos perceber que o LC foi explorado nas seis aulas de 1h e 20 min cada, totalizando 12 h/aula. Em todas elas, o LC se fez presente de formas diferentes. Por meio disso, é possível afirmar que, de modo geral, o LC pode ser explorado nas aulas de LE para crianças. Para tanto, o professor precisa encontrar a melhor forma de explorar essa criticidade, uma vez que, muitas vezes, as próprias crianças trazem as discussões e observações críticas para o ambiente da sala de aula. Também é importante afirmar que é um desafio conciliar os recursos já planejados com a exploração crítica que permeia as brechas nas aulas.

O desafio que muitos professores enfrentam é o de equilibrar o ensino da língua-alvo e as discussões com os estudantes pautadas no pouco tempo de exposição da LE que eles têm. Porém, usar a LM para que essas discussões sejam fomentadas faz parte do processo da exploração do LC.

Ao considerar essas situações, podemos perceber que o LC se faz presente, levando em consideração as observações, atreladas à literatura usada, da seguinte forma:

- 1) **Aula 1:** por meio de dois princípios, problema e sua complexidade e estratégias dinâmicas que se adaptam aos contextos usados;
- 2) **Aula 2:** dois princípios foram contemplados na aula 2, sendo eles: problema e sua complexidade; e estratégias dinâmicas que se adaptam aos contextos usados;
- 3) **Aula 3:** dois princípios foram abordados nesse dia: questões de poder, reflexão, transformação e /ou ação e problema e sua complexidade;
- 4) **Aula 4:** somente um princípio prevaleceu: problema e sua complexidade;
- 5) **Aula 5:** por meio do problema e da sua complexidade;
- 6) **Aula 6:** somente por meio do princípio questões de poder, reflexão, transformação e/ou ação.

Por meio dos dados gerados, percebemos que mais de um princípio pode se sobressair na sala de aula. Nesse contexto, prevaleceu o princípio intitulado “problema e sua complexidade”. Nota-se que esse princípio prevaleceu devido às demandas recorrentes da sala de aula, como problemas técnicos com o uso da tecnologia ou em relação ao comportamento dos estudantes na sala de aula.

“Estratégias dinâmicas e que se adaptam aos contextos usados” surgiram duas vezes em situações recorrentes na sala de aula, quando o som não funcionou e a professora usou o canto com os estudantes como adaptação ou, então, quando, ao explicar uma atividade, as regras mudaram durante a explicação. “Questões de poder, reflexão, transformação e /ou ação” apareceram duas vezes nas aulas observadas. Esse princípio foi observado no dia em que uma cigarra apareceu no meio da aula e a professora refletiu com os estudantes sobre a importância de se respeitar o habitat dos animais. Outro momento em que esse princípio se fez presente foi quando a professora trabalhou a habilidade de escrita com os educandos e os auxiliou com o vocabulário necessário para que escrevessem uma carta para o Papai Noel, instigando uma reflexão sobre *good or bad attitudes* que eles tiveram.

Por fim, “perturbar o lugar comum, examinando-o através de múltiplas perspectivas, desafiando os alunos a expandir o pensamento deles e descobrir diversas crenças,

posicionamentos e entendimento”, de acordo com as observações das aulas, não se sobressaiu em nenhuma das aulas observadas.

Ao analisar o planejamento de estudos proposto pela professora para as aulas do terceiro ano no terceiro trimestre, período em que a pesquisa foi feita, percebemos que as competências e habilidades propostas foram as seguintes:

- i.** Usar a LI em situações simples de comunicação;
- ii.** Perceber a existência e o uso de outras línguas além da língua nativa;
- iii.** Desenvolver a competência comunicativa percebida como um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento quanto às habilidades necessárias ao processamento da comunicação;
- iv.** Aprimorar o conhecimento sobre a língua materna por meio de comparações com a língua-alvo em vários níveis;
- v.** Compreender, interpretar e produzir diferentes produções verbais e extra verbais, usando estratégias de escuta e de produção oral;
- vi.** Relacionar-se com o contexto sociocultural da língua, ampliando-se o universo do conhecimento do aprendiz.

Assim, a partir de uma abordagem comunicativa da língua em um contexto sociocultural, temos que, no item (vi), o objetivo das aulas compreende ampliar o conhecimento do aprendiz, considerando-o enquanto sujeito situado em um mundo globalizado. Isso também dialoga com a perspectiva de aproveitamento de brechas em sala de aula para abordagem do LC. Dessa forma, apesar de o LC não ter sido inserido de forma explícita no planejamento de nenhuma dessas lições, ele pôde ser notado no decorrer das aulas tanto em situações recorrentes, quanto por meio do desenvolvimento do ensino da língua em si.

Percebemos que as brechas na sala de aula permitem que discussões e atividades sejam exploradas e, muitas vezes, trazidas pelos próprios alunos dentro do contexto escolar. Assim, é importante que educadores criem direcionamentos pertinentes e oportunidades na sala de aula para que os educandos exerçam sua criticidade.

CAPÍTULO V

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentou, como objetivo geral, refletir sobre como o Letramento Crítico pode ser explorado a partir de brechas nas aulas de Língua Inglesa para crianças. Para tanto, busquei refletir sobre como essa perspectiva foi explorada em doze horas/aula de Língua Inglesa de uma turma do terceiro ano do ensino básico de uma escola da rede pública de Belo Horizonte.

No primeiro capítulo deste trabalho, foi possível obter informações sobre como o mundo, cada vez mais globalizado, e como as mudanças sociais e tecnológicas favorecem explorar o Letramento Crítico nas salas de aulas de Língua Inglesa. Além disso, nele discorri sobre a justificativa da minha pesquisa e o objetivo geral e objetivos específicos que me conduziram durante toda a investigação.

No segundo capítulo, por sua vez, aponte a revisão bibliográfica que utilizei para embasar a minha análise. Para tanto, selecionei obras sobre as teorias de aquisição de uma segunda língua e o papel do professor nesse processo. Realizei também, um levantamento sobre o ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas e no contexto infantil, enfatizando seus desafios e sua importância ao longo dos anos. Em seguida, contemplei a definição de Letramentos e Letramento Crítico, trazendo diferentes teorias e ressaltando a sua importância para o ensino. Por fim, apresentei a teoria de brechas e os seus benefícios ao serem aproveitadas no contexto da sala de aula, com o intuito de possibilitar, também, uma “ruptura no currículo tradicional”.

O terceiro capítulo trouxe a metodologia adotada para a realização dessa pesquisa, concomitantemente ao desenvolvimento da geração de dados. No quarto capítulo, apresentei uma discussão acerca da análise de dados e dos resultados alcançados durante a sua geração. Nesse quinto e último capítulo, finalizo esta dissertação, retomando aos resultados obtidos e enfatizando a importância do estudo aqui compreendido para a área da Linguística Aplicada focada na Língua Inglesa para crianças.

Os resultados da análise mostraram que houve a contemplação do Letramento Crítico nas doze horas/aula observadas e que nelas ele foi explorado de maneiras diferentes, por meio de princípios diferentes. Nesse contexto específico, na maioria das vezes, foi por meio dos princípios “problema e sua complexidade” e “estratégias dinâmicas e adaptáveis aos contextos utilizados”. Vale ressaltar que mais de um princípio foi contemplado em uma mesma aula ao mesmo tempo, o que nos indica que é possível explorar o Letramento Crítico por meio de mais de um viés na sala de aula.

Apesar de perceber que o Letramento Crítico não fora inserido, de forma explícita, no planejamento das lições observadas, defendo que ele pôde ser notado no decorrer das aulas em vários momentos, tanto em situações recorrentes do dia a dia quanto por meio do desenvolvimento do ensino da língua em si. Porém, para desenvolver a função da linguagem em si, focando nas quatro habilidades (a escrita, a escuta, a fala e a leitura), constato que ele quase não foi explorado.

Na nossa sociedade pós-moderna, em que as crianças interagem com pessoas de outras culturas nesse mundo globalizado, percebemos novas maneiras de agir, de conhecer e de “ser” em um cenário de incerteza e de instabilidade. Atrelado à forma como o Letramento Crítico pode ser explorado nas aulas de Língua Inglesa, os resultados demonstram como as brechas surgidas na sala de aula, por meio, muitas vezes, das discussões e observações críticas trazidas pelos próprios estudantes, são importantes para a promoção de um ambiente de reflexão-crítica. Isso torna-se evidente nessas aulas de Língua Inglesa observadas: incentivar uma educação que realmente se preocupa com a formação do sujeito para se inserir nessa sociedade instável e em constante evolução.

Ao focar em Duboc (2017) e perceber o que se torna importante para o ensino atual, podemos destacar que, nas aulas observadas, foram percebidos: o trabalho com temas relevantes e atuais para o aluno; o uso de exemplos que fazem sentido para o aluno; a ênfase ao texto e não à gramática; o ensino da gramática de forma contextualizada (ou seja, partindo dos textos); o trabalho contextualizado de vocabulário e de pronúncia; o trabalho integrado de habilidades (orais, escritas e/ ou multimodais); a inclusão de variações linguísticas, mostrando as diferenças entre as nações e dentro de uma mesma nação; e ênfase à formação crítica, reflexiva e cidadã do aluno.

Se o professor fizer um planejamento prévio que promova a exploração do Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa para crianças e a partir dessas atividades, tentando prever as brechas que possam surgir para aproveitá-las como uma oportunidade de reflexão crítica na sala de aula atrelada ao uso da língua-alvo, os estudantes se beneficiarão de forma efetiva.

Acredito que o meu trabalho possa contribuir para docentes em formação ou em formação continuada, que pretendam trabalhar com o ensino de Língua Inglesa para crianças. A ideia de se atentar às possíveis brechas que possam aparecer durante as aulas e, assim, ter a oportunidade de explorar o Letramento Crítico por meio de discussões trazidas pelos próprios alunos dentro do contexto escolar, pode auxiliar, também, nessa “ruptura do currículo tradicional” em que tanto se fala.

Aproveitar as brechas auxilia os professores de Língua Inglesa, que geralmente enfrentam alguns desafios, tais como cumprir um currículo pré-estabelecido, possuir uma carga horária reduzida, possuir pouco tempo de aula, possuir as salas cheias, entre outros, dando-lhes a oportunidade de aproveitar suas aulas de maneira significativa, focando na construção da realidade e não no ensino tradicional.

Tais resultados, portanto, apontaram a necessidade de mais investigação do ensino crítico que, atrelado aos aspectos linguísticos necessários para a aprendizagem dos estudantes, respeite e repense cada contexto escolar.

5.1 As brechas como oportunidades para a orientação crítica na sala de aula

Essa seção auxilia, com a organização dos instrumentos de dados utilizados, tais como as observações de aulas guiadas por um roteiro e as notas de campo, a responder a primeira pergunta projetada nessa pesquisa: *A professora observada explora a perspectiva do LC em suas aulas de inglês? Em caso afirmativo, ela faz uso de brechas para atingir tal finalidade? Como?*

Começo esta seção confirmando que a professora participante explora a perspectiva do LC em suas aulas ministradas de acordo com, como já mencionado anteriormente, os quatro princípios expostos por McLaughlin e DeVoogd (2004, p. 14): a) Questões de poder, reflexão, transformação e / ou ação; b) Problema e sua complexidade; c) Estratégias dinâmicas e que se adaptam aos contextos usados e d) Perturbar o lugar comum, examinando isso através de múltiplas perspectivas. Das seis aulas observadas de 1h e 20 min cada, foi possível perceber que a maioria delas foi explorada por meio do princípio “problema e sua complexidade” e “estratégias dinâmicas que se adaptam aos contextos utilizados”.

A professora conseguiu, durante suas aulas, resolver problemas, principalmente relacionados à tecnologia, como o som, o vídeo ou o áudio que não funcionavam, e conseguiu, também, adaptar seu planejamento nos momentos em que percebia que os estudantes estavam agitados ou quando precisava mudar alguma regra sobre as atividades sugeridas, mostrando, assim, a importância de se adaptar o planejamento escolar para cada contexto vivenciado na prática.

Como a imprevisibilidade da sala de aula é constante, cabe ao professor utilizar esses momentos para recorrer às brechas e fazer uso delas para explorar o LC no momento esperado. É notório enfatizar que não há como aproveitar todas as brechas que surgem, uma vez que o planejamento, a carga horária e a sequência da aula, por exemplo, não devem ser interrompidas.

Dentro dessas possibilidades, podemos perceber que a professora utiliza diferentes brechas para explorar o LC em suas aulas. Esse uso se faz, principalmente, nos momentos em que os estudantes estão agitados, conversando ou não prestando atenção na aula. A professora utiliza esse espaço e, com o auxílio da LM, faz reflexões importantes para a formação integral do aluno como um todo.

5.2 Ferramentas e recursos como auxílio nas aulas de LI para crianças

A segunda pergunta norteadora da pesquisa (“*Quais ferramentas/recursos utilizados pela professora permitem que o LC seja explorado em suas aulas?*”) conta com o auxílio das observações de aulas, juntamente com o roteiro de observações e as notas de campo, para ser respondida.

A professora participante utiliza uma gama de recursos e ferramentas importantes para desenvolver a ludicidade fundamental na fase de desenvolvimento em que estão os estudantes. Além disso, são recursos e ferramentas que possibilitam, também, a orientação crítica na sala de aula.

O livro *The Gingerbread Man* é um excelente recurso para explorar a criticidade do aluno na sala de aula. Há vários pontos que podem ser abordados na sala de aula por meio dessa perspectiva, tais como, a) ser comum casais não quererem filhos hoje em dia e tudo bem; b) não confiar em todo mundo; c) não haver preferência sobre o sexo das crianças para os pais; d) cada um ter seu jeito, sua característica, personalidade e preferência e devemos respeitar todas essas diferenças, entre outros.

O áudio do próprio livro também foi um recurso bastante utilizado e que possibilitou oportunidades de reflexão constantes, pois, além de desenvolver a habilidade de escuta, possibilitariam refletir sobre vários assuntos caso tivessem sido mais bem explorados. Os *flashcards* traziam recursos linguísticos para que as crianças utilizassem em possíveis discussões futuras, principalmente ao abordar novos léxicos. Esses recursos enriqueciam a prática pedagógica da professora.

A *Mystery Box* possibilitou a interação entre a turma, além de trazer a atenção por parte dos estudantes, que esperavam, ansiosamente, serem chamados para participarem da atividade. Outro fato importante foi permitir que a habilidade oral fosse contemplada, em que os estudantes perguntavam para o aluno que estava segurando o *pet* de brinquedo dentro da caixa: “*Is it a/an...?*”. Os alunos se envolveram muito e a atividade despertou a curiosidade na maioria deles.

As músicas, repletas de ânimo e felicidade, motivavam as crianças e possibilitavam uma participação ativa por parte delas, principalmente a música “*Who took the cookie?*”, essencial para ativar o conhecimento prévio das crianças e possibilitar comparar o ritmo e a ideia da música com a versão brasileira “Fulano roubou pão a casa do João”. Ademais, a música abre brechas para discutir sobre pegar coisas de outras pessoas e classificar essa ação como correta ou errada na visão dos estudantes, explicando o porquê.

O *Cookie Day*, organizado com muita cautela pela professora, possibilitou reflexões, brechas e discussões, além de desenvolver a habilidade oral importante para as crianças nessa faixa etária. Falar da preferência dos biscoitos que mais gostam, usando os *prompts* “*I like... ou My favorite cookie is...*” possibilita aos alunos se expressarem na língua-alvo e terem a oportunidade de aprender e utilizar meios de se comunicarem neste mundo globalizado. A reflexão sobre dividir os biscoitos com os colegas foi de suma importância para desenvolver o senso crítico dos estudantes.

Outra atividade que possibilitou essa formação crítica foi fazer uma *wish list*, enfatizando o que gostariam de ganhar de Natal. Nesse momento, os estudantes puderam refletir sobre suas atitudes durante o ano, se foram boas ou se precisariam de uma maior atenção em relação ao seu comportamento. Assim, além de aprenderem novas palavras como recursos linguísticos e, também, conseguirem desenvolver a habilidade escrita, os estudantes puderam refletir sobre suas atitudes em todos os âmbitos de suas vidas.

Por fim, escrever a carta para o Papai Noel trouxe muita riqueza para a aula observada. Como recursos linguísticos, e as crianças puderam desenvolver a escrita, assim como aperfeiçoarem a aprendizagem do vocabulário necessário para o tema estipulado. Além disso, é interessante ressaltar como vários comentários apareceram dos próprios alunos e que possibilitavam render brechas para várias reflexões críticas.

As atividades e o planejamento da professora observada foram bem organizados e pensados para desenvolver os recursos linguísticos esperados para a idade das crianças. Além disso, ótimos tópicos foram trazidos para a sala de aula e as brechas oportunizaram desenvolver o senso crítico das crianças em vários momentos da aula.

5.3 Limitações da pesquisa

Neste espaço, pretendo abordar as limitações obtidas durante o processo da pesquisa, corroborando essa abordagem com a entrevista/questionário final da professora observada, com o intuito de trazer a sua opinião e sua voz para o nosso trabalho, de enriquecê-lo e ajudar outros pesquisadores.

A docente alega que a pesquisa teve muitas revisões e novos planejamentos. Segundo ela, muitas mudanças aconteceram ao longo da pesquisa, desde a observação até a execução. De fato, a pesquisa teria tido um rumo diferente se não fosse o cenário pandêmico em que ocorreu. Afinal, a ideia inicial era assistir a mais aulas, conseguir aplicar o questionário mensal para gerar os dados dos estudantes, aplicar o questionário para a professora logo após a observação da aula e ter usado gravações para enriquecer ainda mais este trabalho, porém, com a pandemia, tivemos que fazer decisões rápidas e práticas para que essa dissertação fosse concluída.

Essa verificação faz jus ao comentário da professora ao ser indagada se ela sentiu que houve algum obstáculo para realizar a pesquisa:

Acredito que alguns fatores, como a pandemia, levaram a pesquisadora a fazer algumas mudanças no planejamento. Nesse sentido, não ter tido a possibilidade de responder aos questionários logo depois das aulas, pode ter feito com que algum detalhe tenha passado despercebido, apesar da essência das aulas terem sido lembradas.

Clara demonstra, ao que eu concordo, que a geração de dados poderia ter sido mais bem aproveitada se tivesse ocorrido após cada aula, como já mencionado anteriormente. Também senti essa necessidade e acredito que esse deslize possa ser evitado por futuros pesquisadores antes de executarem suas pesquisas.

Outro fator limitador, de acordo com a professora participante, foi perceber que nossas agendas de trabalho estavam sempre completas e com isso, pouco tempo nos restava para uma possível conversa, por exemplo. Além disso, com o distanciamento social em 2020, a situação ficou ainda mais complicada e não foi possível conversarmos sobre as aulas para construirmos uma ponte maior de envolvimento para elas. É importante enfatizar que essa limitação realmente ocorreu, por ambas as partes, porém, a intenção dessa pesquisa, desde o início, era ter um olhar mais concentrado nas aulas do que interferir no planejamento, nas aulas ou nas atividades da professora. Um dos motivos para isso era o período reservado para redigir uma dissertação, que é, de maneira geral, curto.

Assim, apesar de entender que algumas dificuldades surgiram durante a realização dessa pesquisa, incluindo o cenário de pandemia vivenciado neste ano de 2020, espero que essa pesquisa possa contribuir para que professores de LE possam adaptar sua prática pedagógica, principalmente com o Ensino Infantil. Anseio que eles possam incluir em suas aulas momentos de reflexões, com o intuito de perturbar o lugar comum e observar várias perspectivas de um mesmo cenário, a fim de que os estudantes realizem um processo de ensino-aprendizagem que lhes possibilite uma formação integral dos seus estudantes.

5.4 Sugestões para pesquisas futuras

A presente seção destaca as averiguações obtidas nesse estudo no que diz respeito às observações de possíveis atividades, estratégias e/ou brechas utilizadas para desvincular-se das aulas tradicionais de LI. Para isso ser possível, foi importante gerar comentários da professora participante, além das observações de cada aula observada durante a pesquisa e das anotações feitas durante esse processo, sobre as atividades, a motivação dos estudantes e a interação entre eles, bem como seus comentários, a dinâmica das aulas, as brechas que surgiram e as que poderiam ter surgido. Tudo isso a fim de que o ensino de LI seja cada vez mais enriquecido e significativo tanto para os estudantes, quanto para os professores.

As reflexões trazidas pela professora no questionário final possibilitaram um retorno sobre a pesquisa feita e, com isso, possibilitou auxiliar outros pesquisadores que tenham interesse nesse tema. A docente considerou o tema da pesquisa rico e de grande importância para professores de inglês, alegando que perceber as entrelinhas e o que está por trás delas em aulas para crianças é um desafio, mas que a leitura dos resultados das análises de dados gerou boas reflexões.

Ao ser indagada sobre sugestões para outros pesquisadores, a docente percebe a importância de que todos os passos e objetivos da pesquisa sejam sempre muito claros, de forma oral e escrita, a fim de que nenhum desconforto seja gerado. Concordo com essa afirmação, uma vez que o professor/pesquisador e o professor/participante precisam estar conectados em prol do mesmo objetivo. Além disso, a professora sugeriu que as aulas fossem colaborativas, no sentido de que a pesquisadora pudesse contribuir para uma bi-docência, ou para um planejamento compartilhado. No caso desta pesquisa, a intenção era somente observar os acontecimentos e gerar dados, até porque, o tempo para elaborar atividades, ajudar a executar, pensar e gerar dados é relativamente curto para a conclusão de uma dissertação. Porém, pode ser uma sugestão interessante para outros pesquisadores, talvez em fase de doutorado.

Além disso, ao analisar a intenção inicial dessa pesquisa, trago como sugestão para que próximos pesquisadores possam gerar dados sobre a percepção dos estudantes também. Devido à pandemia de COVID-19 durante o período reservado à geração dos dados, não foi possível realizá-la conforme o planejamento inicial. A princípio, esta pesquisa era motivada também pela pergunta: “Quais são as implicações da exploração do Letramento Crítico nas aulas pela perspectiva dos alunos?”. No entanto, pela impossibilidade de respondê-la com os dados obtidos e ora apresentados, deixo-a como sugestão para pesquisas futuras. Acredito que isso enriqueceria ainda mais as análises acerca da exploração do LC na sala de aula.

Acredito que os pesquisadores podem explorar livros didáticos da LI com o intuito de prever algumas brechas que podem surgir por parte dos alunos e atrelar, a elas, possíveis discussões e atividades que podem auxiliar professores da LI a explorarem o LC nas aulas que acharem relevantes.

Por fim, assim como mencionou Clara, “[esperamos] que essa pesquisa contribua largamente [...] para muitos docentes e discentes em aulas de língua inglesa”. Dessa forma, o ensino tradicional poderá, aos poucos, abrir espaço para um ensino mais crítico, permitindo utilizar, também, aspectos linguísticos necessários para a aprendizagem dos estudantes, respeitando e repensando cada contexto escolar.

Dessa forma, os educandos poderão, cada vez mais e cada vez mais novos, se inserirem nesse mundo globalizado dos jogos, vídeos e bate papo, utilizando a LI de forma consciente e crítica como ferramenta para a comunicação com outras pessoas de outros países.

REFERÊNCIAS

- ABREU-SILVA, G.E. de. **AS INFERÊNCIAS, OS CONHECIMENTOS SOCIOCULTURAIS E O ALCANCE DO LETRAMENTO CRÍTICO**: a análise das coleções de espanhol (PNLD 2017). 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- AGRA, C. B. **INGLÊS SE APRENDE NA ESCOLA PÚBLICA**: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I à luz dos multiletramentos. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras e Linguística): Universidade Federal de Alagoas, 2016.
- BARBOSA, D. M. **O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL 1 DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO DOCENTE**. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). 2017.
- BASSEY, M. **Case study research in educational settings**. Reino Unido: McGraw-Hill Education, 1999.
- BELEI, R.A. *et al.* O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **In: Cadernos de educação**, v. 30, n. 1, 2008, p. 187-199.
- BOLZAN, D. P. V.; FIGHERA, A. C. M. Formação de professores: reflexões sobre o ensino da língua inglesa para crianças. **In: Revista Digital de Políticas Linguísticas**, Córdoba, vol. 3, 2011, p. 77-99. Disponível em: <https://bit.ly/2VCrfF8>. Acesso em: 26 fev. 2020.
- BRASIL. **Lei Federal nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 18 set. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2PxMbjM>. Acesso em: 26 fev 2020.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2005.
- BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita: alfabetismo e participação. **In: SOARES, M.; RIBEIRO, V.M. Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. 2004.
- QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã. **In: Ensino e Tecnologia em Revista**, v.1, n. 2, 2017, p. 258-271.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and critical literacy. **In: Reading Online**, v. 04, n. 09, 2001. Disponível em:

www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html. Acesso em: 04 jan. 2016.

CESTARO, S.A.M. **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia**. 2006. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur6/selma.htm>. Acesso em: 09 dez. 2020.

COLOMBO, C.S; CONSOLO, D.A. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões**, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/32GHGSv>. Acesso em: 26 fev. 2020.

COSTA, E. G. D. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.12, n.4, 2012, p. 911-932.

DE OLIVEIRA, R.M.; DO LAGO, N. A. Documentos oficiais e o inglês no ensino médio brasileiro: um breve histórico. *In: Diálogo das Letras*, 9: e02017-e02017, 2020.

DUBOC, A. P. **Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2017, p. 209-229.

_____. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês**, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/38cyHtf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. O “novo” nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. *In: Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, v. 18, 2011, p. 9-28.

DUFF, P. **Case study research in applied linguistics**. Routledge, 2018.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

GERMAIN, C. **Évolution de l’enseignement des langues : 5000 ans d’histoire**. Paris: Clé International, 1993.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HISTÓRICO do Centro Pedagógico da UFMG. **Centro Pedagógico**. Belo Horizonte. [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/39btKSX>. Acesso em: 28 fev. 2020.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York, Longman, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. **Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break**. New York and London: Routledge, 2012.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *In: Revista X*, Paraná, v. 1, 2011, p. 33-47. Disponível em: <https://bit.ly/2T5zMPn>. Acesso em: 26 fev. 2020.

MATTOS, A.M., CAETANO, E. Os Sentidos da formação narrativas de professores de inglês sobre suas experiências de ensino e aprendizagem. *In: Revista do GELNE*, v.21, no. 1, 2019, p. 3-19.

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

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. L. **Critical literacy**: Enhancing students comprehension of text. New York: Scholastic, 2004.

MOITA LOPES, L.P. Ensino de Inglês como espaço de embates culturais e de políticas de diferença. *In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.) Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na Escola Pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. *In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs) Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Ed Pontes, 2ª Edição, Edição Expandida, 2015, p 31-50.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V.L.M.O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

POLIDÓRIO, V. O Ensino de Língua Inglesa no Brasil. *In: Revista Paraná*, v.8, n.8, 2014, p. 340- 346.

PORTELA, K.C.M. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. *In: Revista Expectativa*, v.5, n.1, 2006.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHTER, M. G., & BALBINOT, M. A abordagem comunicativa na aquisição de língua escrita. *In: Linguagens & Cidadania*, v.3, n.2, 2001.

ROCHA, C. H. **A língua inglesa no ensino fundamental I público**: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. *In: Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, v. 48, n. 2, 2009, p. 247-274. Disponível em: <https://bit.ly/2uIb91Y>. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. *In: Revista do SETA*. ISSN 1981-9153, 2, 2008.

SOARES, E.A.C. **O LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. UFMG: 2014.

SOARES, M. Afinal, o que é letramento? *In: GUIMARÃES, N. Especial para a Página Pedagogia & Comunicação*. 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/planos-aula/ult3900u67.jhtm#:~:text=Atualmente%20a%20defini%C3%A7%C3%A3o%20mais%20difundida,modo%2C%20letramento%20seria%20resultado%20ou>. Acesso em: 09 dez. 2020.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. *In: Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 7, n.20, 2009.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In: Revista brasileira de educação*, 2004, p. 5-17.

STREET, B. **Letramentos sociais**. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAGATA, W.M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. *In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.17, n. 3, 2017, p. 379-403.

TAVARES, A.M.F. **O Despertar da Linguagem**. São Paulo: Caderno da Gazeta Mercantil, 2002.

VICENTIN, K. A. **Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental público**: de representações de professores a políticas linguísticas. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2013.

VILLANI, F. L. A. A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO CURRÍCULO REGULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL I NAS ESCOLAS REGULARES: A NECESSIDADE DE SE REVER O PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES PRÉ E EM SERVIÇO. *In: RECORTE*, v. 10. n. 1, 2013.

ZACHARIAS, Nugrahenny T. **A qualitative research methods for second coursebook language education: a coursebook**. Cambridge: Cambridge, 2012.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Caro (a) estudante,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que será realizada no primeiro semestre de 2020, tempo em que os estudantes serão observados. Caso aceite participar da pesquisa, durante as aulas de língua inglesa, observarei como as atividades estão sendo feitas por você e pelos seus colegas, observando como cada criança tem se envolvido nelas, ou seja, vou observar se vocês estão gostando das aulas, das atividades, jogos, músicas e outras tarefas propostas, se todos conseguiram participar e fazer as atividades, se houve dificuldade e o quanto vocês estão aprendendo.

Toda essa observação, embora faça parte da tarefa de um professor, acontecerá de forma mais criteriosa, pois é parte de uma pesquisa. Para que a pesquisa seja feita com essas observações e entrevistas, é preciso que você concorde com ela. O objetivo é refletir sobre como o letramento crítico pode ser contemplado nas aulas de língua inglesa para crianças da rede pública.

Dentre os riscos da pesquisa, destaca-se: tomada de tempo durante as aulas para responder a questões da pesquisa na sala de aula, nos últimos dez minutos a cada quatro aulas e divulgação de dados. Para minimizar os riscos e desconfortos, garanto a atenção aos sinais de cada um de vocês, assegurando que os dados pessoais não serão revelados e a garantia de não haver prejuízo a vocês.

Os dados coletados ficarão guardados no [local de pesquisa], do início ao término da pesquisa, previsto para começar no primeiro semestre de 2020. É garantido o anonimato e a desistência de participação por parte de vocês em qualquer momento da pesquisa, sem nenhuma necessidade de justificativa.

Caso necessitem de alguma informação de teor ÉTICO, seus pais podem entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar – Campus Pampulha, telefone 3409459, para quaisquer esclarecimentos.

A pesquisadora se compromete a utilizar os dados coletados exclusivamente para a pesquisa. Acrescento que o termo segue em duas vias com espaço destinado para rubricas.

Caso você concorde com a pesquisa, pedimos que você assine abaixo.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezados (as) Pais ou Responsáveis,

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar da pesquisa: “Nas fissuras da sala de aula: um estudo de caso sobre o letramento crítico no ensino de inglês para crianças da rede pública”. A pesquisa será realizada durante as aulas de língua inglesa, por Jaqueline Silva Miranda, professora do [campo de pesquisa]. A pesquisa será feita durante o primeiro semestre de 2020, período no qual os estudantes serão observados.

Para que sejam feitas pesquisas com os estudantes acerca do ensino de inglês, é necessária a autorização do (a) responsável, uma vez que os estudos se darão a partir da observação da interação das crianças durante as atividades nas aulas de inglês. A pesquisadora fará também observações e anotações durante uma hora e vinte de cada aula observada no primeiro período de 2020, totalizando em torno de 10 aulas observadas. Além disso, serão feitas entrevistas com os estudantes ao final de cada mês dentro da sala de aula, aos dez minutos finais, não comprometendo assim, nenhuma outra atividade, ou aula, ou recreio das crianças durante a pesquisa. No final da pesquisa, será feita uma entrevista e conversa maior com as crianças envolvidas na aula de inglês durante os vinte minutos finais para entender melhor suas respostas dos questionários e dar mais vozes a eles caso queiram expor alguma opinião sobre as atividades que eles fizeram. Todo o material produzido será usado para estudo.

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre como o letramento crítico pode ser contemplado nas aulas de língua inglesa para crianças da rede pública. Destaca-se que a participação dos estudantes na pesquisa é muito importante para que possamos ter dados concretos a partir da efetivação das atividades. Além disso, o resultado do estudo contribuirá com outras pesquisas, as quais apontam para a melhoria nas atividades e no ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Como a pesquisa envolve entrevistas com os estudantes, ela pode oferecer alguns riscos, como: tomada de tempo dos sujeitos para responder a questões da pesquisa e divulgação de dados confidenciais. Para minimizar os riscos e desconfortos, garantimos a atenção aos sinais verbais e não verbais dos estudantes, assegurando-se a confidencialidade e a privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos estudantes, inclusive no que diz respeito à autoestima.

A participação é voluntária, as atividades de pesquisa não são obrigatórias e nem avaliativas e, para as crianças que não desejarem participar da pesquisa, outras atividades didáticas do planejamento curricular serão fornecidas simultaneamente. Informamos que os participantes terão a garantia de esclarecimentos em qualquer etapa dos estudos e poderão, caso necessitem

de alguma informação de teor ÉTICO, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar – Campus Pampulha, telefone 3409459.

As informações pessoais, caso fornecidas, não serão reveladas. Aos colaboradores do estudo é garantido o anonimato e a desistência de participação, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhuma necessidade de justificativa. Os dados coletados ficarão guardados no [campo de pesquisa] do início ao término da pesquisa, previsto para o primeiro semestre de 2021. Ademais, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. A pesquisadora se compromete a utilizar os dados coletados exclusivamente para a pesquisa.

Acrescentamos que o termo segue em duas vias com espaço destinado para rubricas.

Eu, _____ (nome legível), acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do estudo “*Nas fissuras da sala de aula: um estudo de caso sobre o letramento crítico no ensino de inglês para crianças da rede pública*” que será realizado durante as aulas de língua inglesa, no [campo de pesquisa], pela professora Jaqueline Silva Miranda, em 2020. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que a participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo, voluntariamente, que meu (minha) filho

(a) _____, estudante da turma _____, participe deste estudo, bem como autorizo o uso de atividades feitas por ele e divulgação dos resultados da investigação. Poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura do (a) responsável: _____

RG/CPF: _____

Professora pesquisadora: Jaqueline Silva Miranda

Assinatura da Pesquisadora: _____

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PELA PROFESSORA

Prezada professora,

Meu nome é Jaqueline Silva Miranda. Sou professora do [campo de pesquisa]. Como parte de minhas atividades na escola e do meu mestrado, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “*Nas cissuras da sala de aula: um estudo de caso sobre o letramento crítico no ensino de inglês para crianças da rede pública*”. Esta pesquisa tem por objetivo principal refletir sobre como o letramento crítico pode ser contemplado nas aulas de língua inglesa para crianças da rede pública. Para a realização dessa pesquisa, é essencial a sua participação.

No primeiro momento da pesquisa, será realizada uma entrevista inicial entre a pesquisadora e a docente da turma com intuito de traçar o perfil da professora participante, sua formação, além da sua experiência como professora. Haverá também um questionário aberto, outro instrumento de construção dos dados, também respondido pela professora entrevistada no início da pesquisa. O roteiro é constituído de 13 perguntas, com o intuito de obter mais informações sobre sua atuação profissional, suas experiências em sala de aula, com crianças e com a língua inglesa, sobre os perfis das turmas como um todo.

Além dessas coletas, a pesquisadora fará uma entrevista com a professora após cada aula observada. A ideia é entender quais as atividades têm motivado os estudantes, quais não, como os alunos têm reagido às aulas, como a professora tem se sentido nas aulas, o que ela mais gostou ou não na sua aula e refletir também sobre a formação crítica dos estudantes. É importante ressaltar que a entrevista mude de uma aula para a outra se a pesquisadora observar que seja relevante perguntar algo a mais ou trocar alguma informação baseado nas respostas da participante.

Vale esclarecer que os riscos decorrentes da pesquisa estão previstos, tendo em vista que os sujeitos participantes podem por meio do discurso trazer à tona questões pessoais até então não discursivizadas, podem dar voz às lembranças embaraçosas, podem (re)viver emoções. Como dito, o pesquisador pretende tratar essas questões com naturalidade e respeito, deixando sempre claro para o professor que ele tem a liberdade de escolher o que deseja dizer e o quanto e como irá dizer de si.

Acredita-se que oportunizar ao sujeito participante a refletir sobre a sua profissão docente, a falar de si, abre espaço para produzir novos efeitos de sentido sobre si, sobre ser professor na

contemporaneidade e produzir novas formas de olhar a profissão. Ainda, possibilita (re) construir diferentes configurações do sujeito professor, entendendo-o como sujeito heterogêneo, descentrado e, portanto, em constante movimento. Atribuo garantias sobre concordância da professora em participar da pesquisa e o direito de ela desistir se for de vontade própria. Também lhe é assegurado o direito de que seja mantida no anonimato a identidade da participante e de que a divulgação dos dados coletados seja feita apenas para fins acadêmicos. Ressalte-se que não há critérios pré-definidos de suspensão da pesquisa, pois não há, durante o processo de coleta de dados, nenhum risco ou prejuízo para a pesquisadora. Reserva-se, ainda, o direito de recusa por parte do pesquisado, caso não queira colaborar com esta proposta de pesquisa. Todas as vias deste documento deverão ser assinadas pelo participante e ficarão disponíveis para ele. Cabe informar, também, que não há previsão de qualquer tipo de ressarcimento ou indenização, haja vista as especificidades deste trabalho. Mas toda atenção será dada a medidas de proteção que visem à confidencialidade das informações obtidas.

Em caso de dúvida sobre alguma questão ética, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP, da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo endereço Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, Brasil, 31270-901; pelo telefone (31) 3409-4592, ou, ainda, pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br. O COEP é o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi a finalidade da pesquisa e a qual procedimento serei submetida. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado e que não serei remunerado por participar do estudo. Assim, concordo em participar dessa pesquisa.

Belo Horizonte,//.....

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de identidade

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL RESPONDIDO PELA PROFESSORA

I – DADOS DA PROFESSORA

1. **Sexo:** () Masculino (X) Feminino
2. **Cor:** (X) Branco(a) () Pardo(a) () Preto (a) () Amarelo (a) () Indígena
3. **Tempo de atuação como professor (a) de língua inglesa:** 13 ano(s).
4. **Tempo de atuação como professor (a) em escola pública:** 12 ano(s).
5. **Você já atuou no:** (X) Ensino Fundamental – Anos iniciais (X) Ensino Fundamental – Anos finais (X) Ensino Médio
6. **Você está atuando no:** (X) Ensino Fundamental – Anos iniciais () Ensino Fundamental – Anos finais
7. **Formação em Inglês:** Graduação em Letras. Especialização em Língua Inglesa. Mestrado em Estudos Linguísticos Aplicados ao Ensino de Língua Inglesa.
8. **Você se mantém atualizado na língua inglesa?** (X) sim () não Se sim, de que forma? Principalmente por meio da internet, vídeos, filmes, leituras.

II – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Teve experiências em outros contextos sem ser a escola pública? Se sim, quais? Sim, escolas particulares e cursos de idiomas.

Já lecionou inglês para outros públicos sem ser crianças? Quais? Sim, para todos os públicos.

Na sua opinião, quais os maiores desafios que você encontra ao dar aula de inglês para crianças? As aulas precisam ser bem dinâmicas, considerando diversas possibilidades de ludicidade. Assim, a busca por músicas, jogos e brincadeiras e outras atividades faz-se constante como produção de material didático, que é feita pelo professor. Sendo assim, grande tempo é destinado à preparação de aulas, projetos e atividades.

Você usa a língua materna nas aulas? Se sim, com que frequência? Sim, em alguns momentos durante a aula utilizo a língua materna e, a depender do envolvimento da turma, quase não se faz necessário.

Como você acha que a língua materna pode ajudar os alunos a aprenderem a língua inglesa? Sobretudo quando a necessidade parte do próprio estudante. Embora não seja estimulado o uso da língua materna durante a aula a fim de que a segunda língua seja vivenciada

durante o maior espaço de tempo possível, a língua materna também se constitui como um recurso para a compreensão linguística do inglês.

Qual a carga horária de aulas de inglês de cada turma? Uma hora e vinte minutos, dentro de uma escola de ensino fundamental, os quais também são utilizados para a leitura, envio e escrita de bilhetes para a família, organização da rotina e para as atividades de vida diária (AVDs), como por exemplo, lavar as mãos e fazer a fila para lanche ou almoço, o que requer tempo da aula sobretudo quando se tratam de crianças menores que precisam de mais suporte e gastam mais tempo para tais atividades.

A sua instituição adota livro didático? Sim.

Se sim: Você gosta de usá-lo nas suas aulas? Se sim, de que forma? Sim. E além do livro didático, o qual utilizamos apenas duas ou três unidades por ano (Os pais adquirem um livro para 3 anos), utilizo paradidáticos, que atendem mais satisfatoriamente as atividades de leitura e ainda, de escuta do idioma.

Você tem liberdade para levar atividades extras para a sala de aula? Exemplifique. Sim. É possível se engajar em projetos diversificados relacionados à datas importantes, como o dia da Consciência Negra, projetos para feiras de ciências, campeonatos esportivos, entre outros.

Você acha que a sua carga horária para as aulas é suficiente? Se sim, por quê? Se não, como gostaria que fosse? Acho a carga horária insuficiente, sobretudo se tratando de uma escola de tempo integral dentro de uma universidade. Acredito que pelo menos o dobro da carga horária faz-se necessário. É importante pontuar que dentro de toda a escola, as línguas estrangeiras (inglês e espanhol) possuem a menor carga horária entre todas as disciplinas, ao passo que até mesmo disciplinas como educação física e artes possuem o dobro da carga horária na escola.

Você acredita que as pessoas desenvolvem seu lado mais crítico ainda na infância? Explique. Com toda a certeza. As crianças são capazes de fazer ricas reflexões acerca do mundo a sua volta, estimuladas pelas experiências familiares, escolares, religiosas e culturais, dentre outras.

Você acha importante trabalhar com a formação crítica das crianças nas aulas de inglês? Por quê? Sim. A formação crítica é essencial ao percurso educativo.

Você acha que seus alunos têm espaço para darem as opiniões deles em sala de aula? De que forma? Sim. A partir dos textos trabalhados na sala de aula, livros literários, projetos e atividades cotidianas. Os GTDs (Grupos de Trabalho Diferenciado), os quais contam com um grupo reduzido de estudantes, favorece a prática.

Como você se sente em relação à sua prática como professora de língua inglesa nessa escola? Por quê? Sinto-me feliz e à vontade na prática docente. Tenho ótima participação dos estudantes e das famílias, com retornos positivos sobre o aprendizado. A minha única queixa é a carga horária, insuficiente para uma escola de tempo integral, o que faz com que as crianças tenham contato com a língua apenas uma vez por semana e com que os professores de línguas adicionais tenham um número muito maior de turmas e de estudantes.

Você poderia descrever o perfil da turma 3 B no geral? É uma turma participativa, envolvida e crítica! As crianças conseguem se organizar para as mais diferentes propostas e convivem de forma harmônica e respeitosa com os estudantes que possuem necessidades especiais.

Considerando todas as questões discutidas, ou mesmo outras situações não abordadas, você tem alguma observação? Salientamos que suas observações são de grande importância para esta pesquisa. Não, relatei acima as minhas observações.

Agradecemos imensamente a sua colaboração!

**APÊNDICE E – MODELO DE QUESTIONÁRIO INICIAL RESPONDIDO PELOS
ALUNOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Educação Básica e Profissional

Centro Pedagógico

Como as aulas de inglês têm contribuído com as suas atividades e experiências no seu dia a dia fora da sala de aula? Faça um desenho ilustrativo representando esses momentos e escreva um pequeno texto explicando seu desenho.

APÊNDICE F – ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO RESPONDIDOS E NOTAS DE CAMPO DAS AULAS

Primeira aula

Objetivo observado na primeira aula: Aprender novas palavras de um livro de história infantil.

Conteúdo/Tema da aula/ Habilidade linguística que se sobressai: Gingerbread man book, listening skill.

Recursos didáticos, ferramentas e materiais utilizados: quadro, som, livro, flashcards.

Características predominantes na aula: problema e sua complexidade; Estratégias dinâmicas e que se adaptam aos contextos usados.

OBSERVAÇÃO: o som não funciona e a professora, prontamente, substitui o som e canta com os alunos. Além disso, a professora para suas aulas para chamar atenção dos estudantes quando começam a fazer bagunça e faz perguntas para que eles possam refletir sobre o comportamento na sala de aula. A professora confundiu a aula com a outra turma. Imediatamente, avisou os alunos sobre o ocorrido e refez o schedule. A professora coloca uma parte da história para tocar e discute com os estudantes a cada pausa.

Comentários dos alunos sobre os recursos e/ ou as atividades usadas em sala de aula: “Fala em português, teacher. Não tô entendendo nada”. “Eu tô entendendo”. Os alunos demonstram gostar do áudio, pois prestam atenção e não interrompem esta parte. “Não trouxe o livro, teacher”. “Não tenho o livro teacher”. “Ele não tem nariz, teacher”. Os alunos parecem interagir e questionar as figuras do livro. “Mas ele tem sobancelha”. “A figura não corresponde à esta parte da história, professora”.

Participação dos alunos na aula e observações: participação ativa dos alunos. Interessados, tirando dúvidas, acompanhando as aulas, respondendo o que a professora perguntou e acompanhando a aula ministrada quase que sua totalidade em inglês.

Houve alguma (s) “brecha(s)” para o letramento crítico se sobressair nessa aula?

Descreva. Acredito que houve várias brechas, porém, como a professora estava preocupada com o schedule que tinha mudado, acredito que algumas oportunidades passaram despercebidas, como por exemplo quando alguns alunos alegaram estar sem livros, a professora poderia ter conversado sobre a importância de se trabalhar em dupla, acredito também que a parte de muita conversa em que a professora parou a aula para chamar a atenção e fez alguns questionamentos com eles, foi uma brecha importante. Quando o aluno diz que Gingerbread

não tem nariz. Talvez nesta parte a professora poderia ressaltar as diferenças entre as pessoas e que todos são especiais em sua maneira. Quando a aluna diz: “Teacher, posso fazer a fila do almoço?”. Neste momento, a professora poderia ter discutido sobre a importância da paciência, de que temos hora para tudo. No momento em que um aluno disse: “Eles queriam um bebê que era menino, né?”. A professora poderia ter questionado por que eles queriam um menino e porque ele achava aquilo. Poderia ter aberto a discussão para a turma para cada um expor sua opinião. Aqui: “O fox queria comer o Gingerbread man”, a professora poderia ter questionado sobre confiar em todo mundo. Devemos ter cautela, há muitas pessoas boas, mas devemos tomar cuidado com quem não conhecemos.

Como essa aula ajudou os estudantes a questionarem o texto ou a atividade dada em sala?

Acredito que a história fez com que os estudantes pensassem em como o Gingerbread Man foi perseguido por tantas pessoas e animais que queriam comê-lo. Ao confiar na raposa, o biscoito foi engolido. Seria prudente confiar em todo mundo? Temos que tomar cuidado em quem confiar, principalmente as pessoas que não conhecemos.

Como essa aula ajudou a desenvolver o senso crítico dos estudantes? A professora fez algumas reflexões com os estudantes relacionadas, principalmente ao comportamento deles na sala de aula. Fez perguntas para que eles pudessem refletir mais sobre suas próprias atitudes.

Como a professora equilibrou o uso da LI e as abordagens críticas na aula? A professora usou a LI na maioria do tempo. Usou a LM para explicar algo importante, como o dever de casa, a atividade, para trocar o cronograma ou para chamar a atenção dos estudantes.

Segunda aula

Objetivo observado na segunda aula: compartilhar diferentes biscoitos e mostrar para os colegas qual o biscoito favorito deles.

Conteúdo/Tema da aula/ Habilidade linguística que se sobressai: Welcome to the cookie day. Oral skill.

Recursos didáticos, ferramentas e materiais utilizados: quadro, som, livro, flashcards, biscoitos, prompts.

Características predominantes na aula: Problema e sua complexidade; Estratégias dinâmicas e que se adaptam aos contextos usados.

OBSERVAÇÃO: A professora tem problema com o som do vídeo que vai passar pros alunos. A professora organiza o Cookie Day e os alunos se mostram agitados por quererem comer o biscoito. A professora estipula uma regra e logo muda devido à agitação dos alunos. A professora para a aula para fazer a reflexão sobre compartilhar o biscoito logo após alguns

alunos pegarem seus biscoitos e colocarem na mochila pra levarem pra casa. Outra questão foi quando os alunos começaram a pedir para sair o tempo todo para beber água. A professora fala sobre eles terem que almoçar mesmo comendo os biscoitos.

Comentários dos alunos sobre os recursos e/ ou as atividades usadas em sala de aula: os alunos demonstram amar o cookie day. Usam os prompts para treinar a habilidade oral e querem comer os biscoitos. Além disso, demonstram amar o vídeo. Ficam rindo e fazendo comentários durante o vídeo.

Participação dos alunos na aula e observações: Alunos participam do cookie day repetindo os prompts e apresentando os biscoitos que trouxeram para a aula. Além disso, adoram o vídeo que a professora trouxe, prestam atenção e riem o tempo todo. Após o filme, a professora perguntou sobre quais palavras eles ouviram no filme e os alunos respondendo em inglês. Alunos dançam e cantam a música: Follow me. Os estudantes se divertem muito. Após esta música, os alunos cantam e fazem a coreografia de ONE LITTLE FINGER. Os alunos, apesar de não conhecerem, batem palmas e Cookie Jar song, gritando: “De novo, de novo”. Depois animaram tanto que começaram a interagir com a versão em português: Fulano roubou pão na cada do João. Quem eu? Tu sim! Eu não. Então quem foi?” e demonstraram estar super animados. Os alunos participaram demais durante o ditado com o ABC PAD. O tempo todo gritando pela professora para mostrar o que fizeram e que tinham terminado.

Houve alguma (s) “brecha(s)” para o letramento crítico se sobressair nessa aula? Descreva. Quando os colegas estão apresentando cada biscoito, a professora poderia ter pego um gancho e explicado sobre paciência e sobre esperar sua vez para falar e inclusive a hora para comer. A professora usou o momento de bagunça e agitação dos alunos para explicar sobre a importância de ouvir e prestar atenção. Talvez ela poderia ter pedido sugestões para eles, como seria justa a divisão e enfatizando a importância de dividir e saber esperar a vez de cada um. No momento que alguns estudantes pegaram o pacote deles e a professora fez uma reflexão com os alunos. Neste momento ela usou a brecha pra uma reflexão. Sobre a importância de almoçar corretamente. Neste momento talvez a professora poderia ter trabalhado junk food e healthy food. Saber a opinião deles, pensar quais alimentos são saudáveis ou não, se o biscoito que eles estão comendo faz bem ou não, a importância de se alimentar corretamente. Com a música The cookie Jar, a professora poderia ter feito um gancho sobre “roubar”. Se é certo ou não, o porquê as pessoas roubam, se tem alguma circunstância que esta atitude seria menos dolorosa.

Como essa aula ajudou os estudantes a questionarem o texto ou a atividade dada em sala?

Acredito que esta aula foi propícia para os estudantes entenderem a importância de compartilhar seus pertences, compartilhar a comida, ter este senso de cooperação.

Como essa aula ajudou a desenvolver o senso crítico dos estudantes? A professora fez algumas reflexões com os estudantes relacionadas, principalmente, sobre saber esperar a vez deles e sobre compartilhar suas coisas com as outras pessoas. Fez perguntas para que eles pudessem refletir mais sobre suas próprias atitudes.

Como a professora equilibrou o uso da LI e as abordagens críticas na aula? A professora usou, em sua maioria, a LI, porém, em alguns momentos, sentiu necessidade de usar a LM, principalmente para chamar a atenção dos estudantes e para explicar as atividades.

Terceira aula

Objetivo observado na terceira aula: aprender novas palavras sobre PETS.

Conteúdo/Tema da aula/ Habilidade linguística que se sobressai: Pets. Listening and speaking. Book - p. 76, 77, 78.

Recursos didáticos, ferramentas e materiais utilizados: Quadro, som, livro, flashcards.

Característica(s) predominante(s) na aula: Questões de poder, reflexão, transformação e /ou ação; Problema e sua complexidade.

OBSERVAÇÃO: Quando a professora fala sobre a cigarra pertencer à natureza quando os alunos querem pegar ou então têm medo dela. Quando a professora enfatiza a conversa e o barulho e chama a atenção dos estudantes, mostrando a importância do silêncio e de prestar atenção nas aulas. Quando um aluno com Síndrome de Down que quase não participa, faz a pergunta para o colega com a ajuda da professora.

Comentários dos alunos sobre os recursos e/ ou as atividades usadas em sala de aula:

Adoram participar da rotina que a professora escreve no quadro, os alunos gostam muito da mystery box, participam, fazem perguntas um para o outro, gostam de perguntar sobre o favorite pet deles. Todos os estudantes participam.

Participação dos alunos na aula e observações: Alunos participam muito ao fazer a rotina com a professora no quadro e falam em inglês. Começam a cantar a música “If you are happy”. Alguns alunos cantam, dançam e demonstram interesse. Após esta música, vários alunos começam a cantar: “Follow me” e logo após uma aluna começa a cantar “Baby Shark”. A professora mostra uma mystery box e chama alguns alunos para tocarem a caixa e outros para fazerem perguntas do tipo: “Is it a...?” e o nome do animal. Os alunos interagem, pedem para tocar os objetos, fazem as perguntas em inglês. Quando os alunos interagem perguntando:

“What’s your favorite pet? E respondendo: “My favorite pet, I like...”. Da segunda vez que a professora coloca a música “Do you have a pet?”, os alunos participam mais. Participam muito da atividade da página 76 e respondem tudo em inglês o que a professora pergunta. Ao perguntar sobre os pets: “Is it a/an...?”, os estudantes participam ativamente. Demonstram gostar da atividade, pois todos respondem ao mesmo tempo.

Houve alguma (s) “brecha(s)” para o letramento crítico se sobressair nessa aula?

Descreva. Quando a professora chamou a atenção dos alunos para prestarem atenção na aula e falar da importância do silêncio. No momento em que a cigarra apareceu e a professora os fez refletir sobre a importância de deixá-la na natureza. Ao fazer uma atividade de listening, a professora apontou que se eles querem aprender inglês, devem ouvir bastante para praticarem.

Como essa aula ajudou os estudantes a questionarem o texto ou a atividade dada em sala?

Alunos começaram a sair da sala para pegar cigarra e a professora os fez refletir sobre sobre tirar os animais da natureza. Ela fez os estudantes refletirem sobre isso.

Como essa aula ajudou a desenvolver o senso crítico dos estudantes? A professora fez algumas reflexões com os estudantes relacionadas, principalmente, sobre o comportamento deles na hora do listening. A importância de ficar em silêncio.

Como a professora equilibrou o uso da LI e as abordagens críticas na aula? A aula é quase toda ministrada em inglês. Nesta aula, a professora realmente ressaltou a importância de se falar em inglês. Toda hora ela pedia para ser em inglês. Os alunos falaram muito inglês.

Quarta aula

Objetivo observado na quarta aula: Revisar vocabulário da aula passada e praticar a oralidade.

Conteúdo/Tema da aula/ Habilidade linguística que se sobressai: PETS. Praticar a oralidade.

Recursos didáticos, ferramentas e materiais utilizados: Quadro, som, livro, flashcards.

Características predominantes na aula: Problema e sua complexidade.

OBSERVAÇÃO: A professora usou uma parte da aula para chamar a atenção dos estudantes e mostrar que não está certo ficar atrapalhando a aula. Acredito que se teve alguma oportunidade para abordar o letramento crítico, foi mais nesta parte.

Comentários dos alunos sobre os recursos e/ ou as atividades usadas em sala de aula: os estudantes demonstram gostar das atividades propostas, pois participam muito de todas elas. Respondem a rotina em inglês, demonstram curtir a brincadeira de mímica. Na parte da revisão

da última aula, os estudantes demonstraram estar um pouco perdidos e desmotivados. Nas próximas atividades, os estudantes fizeram tudo com muita motivação.

Participação dos alunos na aula e observações: Os estudantes começam a aula cantando a música: “Hello, hello, hello, how are you?”. Participam ativamente. Após, cantam e dançam: “Follow me”. As crianças parecem amar esta música. A professora escreve a rotina no quadro e pede ajuda para os estudantes que respondem tudo em inglês. As crianças brincam de mímica e participam muito, falando todos ao mesmo tempo. Na parte da revisão, os alunos ficaram muito agitados e um pouco perdidos, não participando muito desta atividade. Era para perguntar sobre o pet de alguém, como por exemplo: “Júlia, what’s Davi’s favorite pet?” e assim sucessivamente. Do nada os alunos começam a dar as respostas da atividade em conjunto. Todos começam a falar a resposta ao mesmo tempo. Os alunos fazem as atividades animados, demonstram interesse e fazem pergunta sobre a atividade o tempo todo. A professora corrige, pergunta sobre as cores e o tanto de dogs que aparece na figura. Interessante ver como eles respondem em inglês sem ter medo de errar. Depois eles fizeram a atividade 2 da página 82, tendo que responder as questões que informações pessoais. Os estudantes estavam focados fazendo a atividade.

Houve alguma (s) “brecha(s)” para o letramento crítico se sobressair nessa aula?

Descreva. A professora usa uma parte da aula para poder explicar a importância da pesquisa e da educação. Diz que a escola sempre foi um lugar aberto para isso e que é importante eles trazerem autorização dos pais sobre isso. Quando um aluno parou a aula e disse que não participou da resposta, a professora alegou que não é toda aula que a sala toda participa, que hoje não seria o dia de todos participarem.

Como essa aula ajudou os estudantes a questionarem o texto ou a atividade dada em sala?

Os estudantes tiraram mais dúvidas sobre vocabulário ou sobre como fazer as atividades, mas não sobre questionar a atividade em si.

Como essa aula ajudou a desenvolver o senso crítico dos estudantes? Acredito que esta aula não foi muito usada para desenvolver o senso crítico dos estudantes não. Foi mais sobre revisão de vocabulário, atividades do livro e para treinar a oralidade.

Como a professora equilibrou o uso da LI e as abordagens críticas na aula?

A professora usou a LI em toda a aula. Alguns alunos demonstraram estar incomodados da aula ser só em inglês. A professora começa a usar a LM para chamar a atenção quando os estudantes começaram a conversar muito e para dar um recado importante, neste caso, sobre as atividades que ainda vão fazer e sobre o que eles terão que fazer. A professora usa o português para explicar a importância da pesquisa e da educação.

Quinta aula

Objetivo observado na quinta aula: Os estudantes terão a habilidade para expressar o que mais gostam e as coisas favoritas deles.

Conteúdo/Tema da aula/ Habilidade linguística que se sobressai: Revisão sobre “What’s your favorite...?”, “I like...” e English test.

Recursos didáticos, ferramentas e materiais utilizados: Quadro, som, música, pincéis, prova.

Características predominantes na aula: Problema e sua complexidade; perturbar o lugar comum, examinando isso através de múltiplas perspectivas.

OBSERVAÇÃO: “Tem gente perguntando sem levantar a mão”, disse a professora sobre a atitude dos alunos. O aluno com Síndrome de Down fez a prova com ajuda e se saiu bem.

Comentários dos alunos sobre os recursos e/ ou as atividades usadas em sala de aula: “One little finger” alegremente. Os alunos começam a cantar: “Who took the cookie?”. “Eu vou tirar 0 nessa prova”.

Participação dos alunos na aula e observações: Os alunos cantam e dançam a música: “One little finger”. Os alunos, por conta própria, começam a cantar: “Who took the cookie?” e se divertem muito. A professora pergunta sobre a data e os alunos participam com muita vontade, respondendo tudo em inglês. A professora faz a revisão sobre “What’s your favorite...?” e “I like...” e os alunos, individualmente, respondem e interagem um com o outro. A teacher explica cada etapa da prova e pede para os estudantes responderem o que entenderem. Os alunos fizeram as outras atividades propostas pela professora.

Houve alguma (s) “brecha(s)” para o letramento crítico se sobressair nessa aula?

Descreva. A professora aproveita a agitação dos estudantes para explicar sobre a importância de levantar a mão antes de falarem, pois cada um tem sua vez de participar e tirar suas dúvidas.

Como essa aula ajudou os estudantes a questionarem o texto ou a atividade dada em sala?

Os estudantes tiraram mais dúvidas sobre a prova de inglês, mas não sobre questionar as atividades propostas.

Como essa aula ajudou a desenvolver o senso crítico dos estudantes? Acredito que esta aula não foi muito usada para desenvolver o senso crítico dos estudantes não. Foi mais sobre revisão de vocabulário, praticar o speaking e fazer a prova de inglês.

Como a professora equilibrou o uso da LI e as abordagens críticas na aula? A professora utiliza a LI na maior parte do tempo, incentivando os estudantes a praticarem a língua alvo. A

professora utiliza a LM para explicar a prova ou para chamar a atenção dos estudantes, principalmente na hora que eles falam ao mesmo tempo e não levantam a mão.

Sexta aula

Objetivo observado na sexta aula: Os alunos serão capazes de escrever um cartão de Natal e de escrever uma carta.

Conteúdo/Tema da aula/ Habilidade linguística que se sobressai: Escrever uma carta para Santa Claus e fazer um cartão de Natal. Writing skill.

Recursos didáticos, ferramentas e materiais utilizados: Quadro, livro, paper, lápis, lápis de cor.

Características predominantes na aula: Questões de poder, reflexão, transformação e /ou ação.

OBSERVAÇÃO: A professora pede os estudantes para escreverem uma carta para Papai Noel. Ela apresenta o modelo e os ensina como fazer. Para escrever, os alunos precisam enfatizar porque merecem ganhar presente este ano, mostrando quais foram as boas atitudes deles, dando oportunidade para eles refletirem.

Comentários dos alunos sobre os recursos e/ ou as atividades usadas em sala de aula:

“Professora, fala Portuguese”. “Professora, fala português”. “Não entendi nada”. “Eu também não tô entendendo nada”. “Posso escrever tudo em português?”. “Mas o Papai Noel mora no Polo Norte, como é que ele vai entender inglês”. “O Papai Noel sabe de tudo”. “Santa? Uai, mas papai não é daddy?”. “A gente tem que escrever em inglês?”. “Como escreve Teddy Bear?”. “Ah tá! Overboard já é em inglês”. “Teacher, me ajuda?”. “Você me ajuda?”. “Você teve good attitudes or bad attitudes?”. “Você ensina pra ele agora, o que tem que fazer?”. “Mas não é para usar caneta não, é?”. “Que que é para fazer aqui?”. “Alexandre, it’s beautiful”. “Como é que escreve artes? Música, música.”. “Teacher, eu sei. Eu quero um urso gigante”. “Big teddy”. “Aí que coloco o que eu quero para o Natal?”. “Pietro, you have to write in English”. “Eu tenho que escrever mais?”. “Teacher, acabei”. “Como que escreve Papai Noel?”. “Hoverboard. Se você não conseguir me dar um hoverboard, pode me dar um teddy bear”.

Participação dos alunos na aula e observações: Os alunos ajudam a professora na rotina, participam quando a professora conversa com eles sobre os valores de ser um “bom menino ou uma boa menina” e faz uma reflexão com eles. “Uma BIQUI, eu quero uma BIQUI”. Demonstram querer fazer, porém, sentem insegurança ao fazer a atividade. Alunos continuam perguntando várias palavras e demonstrando interesse para escrever a carta. A professora diz que vai colocar: “Jingle Bell”. As crianças começam a cantar em português.

Houve alguma (s) “brecha(s)” para o letramento crítico se sobressair nessa aula?

Descreva.

A professora leva um modelo de carta em inglês para Santa Claus e aproveita para falar que quando a gente faz algo bom, a gente merece um presente especial e a professora aproveita para refletir com os estudantes, perguntando como eles foram bem este ano e se forma um bom menino ou uma boa menina e que assim, merecem um presente do Papai Noel. “Good. Eu prestei atenção um pouquinho, fiz as atividades, pedi ajuda para a professora de vez em quando, a Bruna pediu para eu dançar aqui na sala com a professora, no livro, nas provas também...”. O aluno reflete sobre suas atitudes, demonstrando ter feito várias coisas boas.

Como essa aula ajudou os estudantes a questionarem o texto ou a atividade dada em sala?

Os alunos ficaram questionando se o Papai Noel vai entender a carta deles em inglês e por isso, enfatizaram que queriam escrever em português. Os estudantes questionaram muito o que tinham que fazer, demonstrando estar um pouco perdido ao fazer a atividade.

Como essa aula ajudou a desenvolver o senso crítico dos estudantes? A professora trabalhou o conceito de ser “um bom menino ou uma boa menina”, permitindo uma reflexão pessoal sobre cada estudante.

Como a professora equilibrou o uso da LI e as abordagens críticas na aula? A professora utiliza a LM para enfatizar sobre o último dia de aula e também para explicar sobre as tarefas. Além disso, usa a LM para chamar a atenção dos meninos, que começam a aula confusos e agitados. Ao expor a atividade sobre como ser um bom menino ou uma boa menina, a professora explica tudo em português. A professora ajuda a traduzir as palavras que os alunos não sabem e que precisam usar na atividade proposta.

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELA PROFESSORA PARTICIPANTE SOBRE AS SEIS AULAS

Questões sobre a primeira aula

1- De acordo com o seu planejamento, qual o objetivo pedagógico da aula do dia 30/10/2019? Você acha que atingiu o objetivo dessa aula? Explique.

Bem, antes de começar a responder, é preciso considerar que alguns detalhes da aula e do resultado da mesma, podem não ser mais tão evidentes, já que as respostas estão sendo registradas praticamente um ano depois. Assim, pelo que me lembro da aula do dia 30 de setembro, eu trabalhava ali o vocabulário do livro “The Gingerbread Man” (Usborne English Readers), trazendo para a sala de aula alguns flashcards construídos para auxiliá-los na história. Recuperando o contexto, antes de começar a leitura, em aulas anteriores, foram feitos flashcards com os estudantes com o vocabulário da história, para que eles também o tivessem na hora da aula. O material foi indicado na lista de materiais no início do ano para uso na 3ª etapa e alguns estudantes tinham o material em mãos, alguns haviam lido em casa e outros estavam conhecendo a história naquele momento. Cópias de uma atividade para construir um mini livro foram providenciadas para todos os estudantes a fim de dar suporte aos que não tinham o material.

A música inicial, que fala das partes do corpo, também os auxiliava a relembrar o vocabulário do livro. Essa parte da aula que está em todas as nossas rotinas, é geralmente muito bem aproveitada pelos estudantes da educação especial. Temos na sala de aula crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Síndrome de Down.

O livro traz um áudio da história. Os estudantes ouviram com atenção, participaram, responderam perguntas em inglês sobre a história enquanto ouviam. Procurando alternativas de fazer com que compreendessem bem a história, ela era pausada e perguntas eram feitas para checar se todos estavam conseguindo acompanhar a história. Assim, o objetivo da aula, mesmo com os percalços de atrasos ou recursos que não funcionaram, atingiu o seu objetivo, já que os estudantes demonstraram boa participação.

2- Você julga ter sido possível abordar algum dos princípios abaixo nessa aula?

- a) (x) Questões de poder, reflexão, transformação e / ou ação;
- b) (x) Problema e sua complexidade;
- c) (x) Estratégias dinâmicas e que se adaptam aos contextos usados;

d) () Perturbar o lugar comum, examinando isso através de múltiplas perspectivas.

3- Você acredita que em algum momento da sua aula ou algum fato que ocorreu durante as atividades ou discussões pode ter contribuído para desenvolver o pensamento crítico dos seus alunos? Explique.

Não me lembro exatamente, mas pela história abordada, é possível inferir que os estudantes se colocam no lugar dos personagens da história. Como por exemplo, ao pensarem em qual seria uma saída para o gingerbread, que fugia de tantas pessoas ao longo da sua “vida” e acabou sendo comido por uma raposa esperta.

De início, o biscoito consegue fugir de muita gente, chama a atenção por onde passa, mas por fim, sem ter para onde correr, acaba confiando em uma raposa (que se mostra como uma personagem cuja característica é a esperteza nos contos infantis), e é enganado por ela.

Dessa maneira, confiar em quem não se conhece, pode ser perigoso e essa é uma das reflexões que a história traz.

4- Qual ou quais das seguintes atividades você acha que os estudantes mais gostaram nessa aula? (Pode marcar mais de uma opção). Por que você acha que eles gostaram mais dessa (s) atividade (s)?

() Warm up - flashcards com as partes do corpo;

() Música - One little finger;

(x) Áudio da história do *The Gingerbread Man* com perguntas sobre cada passagem;

() Atividade sobre o livro.

Apesar de ser uma turma com ótimo envolvimento e participação nas atividades, penso que o áudio da história e as perguntas feitas chamaram a atenção dos estudantes. Eles gostam de histórias, puderam reconhecer o vocabulário, sentir que estão aprendendo inglês e que é possível compreender uma segunda língua.

5- Você mudaria alguma atividade proposta nessa aula? Qual? Por quê?

Provavelmente mudaria algo na condução/organização, sobretudo se soubesse de problemas relacionados aos equipamentos. Se a música não funciona, prefiro utilizar um jogo, por exemplo, que não dependesse de som ou internet, que nesse espaço da escola tem um sinal muito precário.

6- Se você fosse fazer um outro planejamento e o foco fosse desenvolver o pensamento crítico dos alunos através dessa aula, como você adaptaria suas atividades para que esse objetivo fosse contemplado?

Para essa finalidade e considerando o tempo da aula, teria ido direto para a história, e, depois dela, conduzido uma discussão sobre a sua interpretação, visando aspectos críticos em relação às atitudes de cada personagem, desde o casal sem filhos que faz o gingerbread, aos que se envolvem na corrida em busca do biscoito (por que fizeram isso?), às atitudes do biscoito e ao que ele era capaz de fazer na história (correr, pular...) e ao que não podia fazer (nadar...), e em relação à atitude da raposa. Por fim, seria possível pedir que cada grupo/estudante se colocasse no lugar de algum dos personagens para dizer como se sentiria com o desfecho da história e por quê. Acredito que a figura da raposa nos ajudaria a pensar mais criticamente.

7- Algum outro comentário ou sugestão que você gostaria de enfatizar sobre essa aula?

Os estudantes têm apenas duas aulas de inglês por semana, as quais acontecem num mesmo dia. Pelo que deu a entender ao ler o resumo da aula, eles haviam ficado vários dias sem aula de inglês, por eventos na escola, feriados ou outras atividades nesse sentido. Tudo isso influencia no tempo de retomada da aula.

Questões sobre a segunda aula

1- De acordo com o seu planejamento, qual o objetivo pedagógico da aula do dia 06/11/2019? Você acha que atingiu o objetivo dessa aula? Explique.

Nessa aula os estudantes, como atividade final e festiva do encerramento com o trabalho do livro, fizemos o Cookie Day, em que os estudantes levaram para a aula o seu biscoito preferido para compartilhar com os colegas e tinham de apresentar em inglês dizendo qual era o seu biscoito preferido. Assim sendo, além de compartilharem algo saboroso, poderem levar, neste dia um tipo de lanche para comerem durante a aula, (numa escola em que não é permitido levar lanches ou comida de casa nem no recreio, já que comem na escola), teriam também de preparar uma fala curta, em inglês, e pesquisar antes o sabor do biscoito. Embora seja uma apresentação simples, oferecer aos estudantes uma oportunidade de preparar a fala em outra língua, poder se posicionar em frente à uma audiência para se comunicarem utilizando-a, é uma forma importante de motivação.

Depois da apresentação de cada um, todos comeram e assistiram a um filme curto sobre o livro. Fico feliz com o resultado, feliz em ver que algumas se prepararam e ensaiaram, outras falaram na hora com a minha ajuda. Feliz em ver as crianças participando, falando inglês, envolvidas

em ouvir o outro e usar a língua. É importante considerar que também os estudantes da educação especial participaram e tiveram bom aproveitamento da atividade.

2- Você julga ter sido possível abordar algum dos princípios abaixo nessa aula?

- a) () Questões de poder, reflexão, transformação e / ou ação;
- b) () Problema e sua complexidade;
- c) () Estratégias dinâmicas e que se adaptam aos contextos usados;
- d) () Perturbar o lugar comum, examinando isso através de múltiplas perspectivas.

3- Você acredita que em algum momento da sua aula ou algum fato que ocorreu durante as atividades ou discussões pode ter contribuído para desenvolver o pensamento crítico dos seus alunos? Explique.

Como não é possível lembrar-me de todos os detalhes da aula, acredito que os estudantes puderam pensar criticamente sobre a importância do envolvimento nas aulas e nas atividades, bem como na organização de si, na preparação para as aulas e em como desenvolver habilidades de ouvir o outro, esperar a sua vez para falar (ou para comer), para além das reflexões críticas da importância de se expressar em uma outra língua.

4- Qual ou quais das seguintes atividades você acha que os estudantes mais gostaram nessa aula? (Pode marcar mais de uma opção). Por que você acha que eles gostaram mais dessa (s) atividade (s)?

- a) () Warm up - explicar o cronograma para os estudantes;
- b) () Oral presentation - “My favorite cookie is...”;
- c) () Movie: The Gingerbread Man;
- d) () Músicas: Follow me, One Little Finger e Who took the cookie?
- e) () ABC PAD dictation.

Acredito que gostaram da Oral Presentation e também de comer os biscoitos, deles e dos colegas, porque foi algo diferente da rotina comum e algo que gerou muita satisfação, por parte dos estudantes. Muitas das nossas aulas serão “esquecidas” pelos estudantes. Mas atividades que saem da rotina comum, serão lembradas por eles.

A música “Who took the cookie” também foi uma atividade lúdica da qual gostaram bastante e se empenharam em aprender a cantá-la. Depois da aula sempre me pediam para ajudá-los com a letra ou colocá-la novamente para eles.

5- Você mudaria alguma atividade proposta nessa aula? Qual? Por quê?

Acredito que não, a aula deu certo. Pelo que me lembro, a aula foi preparada com muita antecedência, foram colocados cartazes para o “Cookie Day”, balões, mesa arrumada com livros do Gingerbread e ao final cada estudante ganhou um gingerbread feito com a receita original americana, encomendado especialmente para eles, já que era comum ouvirem os estudantes dizerem que queriam experimentar aquele biscoitinho. Todos se utilizaram a língua inglesa em pelo menos um momento da aula e ouviram a língua na fala dos colegas e do filme. Acredito que tivemos um momento proveitoso.

6- Se você fosse fazer um outro planejamento e o foco fosse desenvolver o pensamento crítico dos alunos através dessa aula, como você adaptaria suas atividades para que esse objetivo fosse contemplado?

Poderíamos fazer uma síntese do filme, uma comparação dele com o livro; buscar elementos do texto e relacioná-los à realidade de cada estudante, como habilidades que cada um tem e como cada um é diferente do outro, dentre outros aspectos.

Questões sobre a terceira aula

1- De acordo com o seu planejamento, qual o objetivo pedagógico da aula do dia 13/11/2019? Você acha que atingiu o objetivo dessa aula? Explique.

Pelo que me lembro da aula, o objetivo foi apresentar a unidade temática seguinte, a qual tratava de pets. Acredito que o objetivo foi atendido. Para introduzir o tema, levei a caixa misteriosa, coloquei alguns brinquedos de animais, um de cada vez e as crianças puderam participar, procurando adivinhar qual bicho estava lá dentro. Depois disso, todos utilizaram a oralidade, objetivo maior nessa fase, para fazer perguntas aos colegas sobre o animal preferido e, também, responder a esta questão. Esse tipo de participação indica que os objetivos foram atingidos.

Os estudantes autistas e com Síndrome de Down participam também com perguntas e respostas em inglês. É uma grande alegria ver cada um deles caminhando conosco e crescendo na aprendizagem.

2- Você julga ter sido possível abordar algum dos princípios abaixo nessa aula?

- a) (x) Questões de poder, reflexão, transformação e / ou ação;
- b) () Problema e sua complexidade;

- c) () Estratégias dinâmicas e que se adaptam aos contextos usados;
- d) () Perturbar o lugar comum, examinando isso através de múltiplas perspectivas.

3- Você acredita que em algum momento da sua aula ou algum fato que ocorreu durante as atividades ou discussões pode ter contribuído para desenvolver o pensamento crítico dos seus alunos? Explique.

Realmente, considerando que já faz muito tempo que dei a aula, não me lembro exatamente. Contudo, ao retomar as anotações, é possível perceber que os alunos foram levados a refletir, por exemplo, sobre quais palavras aprenderam naquele dia, qual parte da aula mais gostaram, qual parte menos gostaram e por que, dando sugestões. Isso os leva a pensar criticamente.

4- Qual ou quais das seguintes atividades você acha que os estudantes mais gostaram nessa aula? (Pode marcar mais de uma opção). Por que você acha que eles gostaram mais dessa (s) atividade (s)?

- a) () Escrever a rotina com os estudantes;
- b) () Música: If you are happy...;
- c) (x) Warm up: The Mystery Box: Which pet is inside the box? ;
- d) () Time to Talk: What's your favorite pet?;
- e) () Listening: Song - Do you have a pet...?;
- f) (x) Activities: p. 76 to 79.

Eles gostam muito de brincadeiras e sempre querem participar delas. Além disso, o uso do livro de inglês tem ótima aceitação. As atividades lúdicas têm um alcance global e foi bem aproveitada também pelos estudantes da educação especial.

5- Você mudaria alguma atividade proposta nessa aula? Qual? Por quê?

Como faz algum tempo que dei a aula, não me lembro o que poderia ser alterado.

6- Se você fosse fazer um outro planejamento e o foco fosse desenvolver o pensamento crítico dos alunos através dessa aula, como você adaptaria suas atividades para que esse objetivo fosse contemplado?

O questionário final poderia ter tido uma ênfase e um tempo maior para que essa finalidade fosse alcançada e as respostas compartilhadas com os colegas.

Questões sobre a quarta aula

1- De acordo com o seu planejamento, qual o objetivo pedagógico da aula do dia 20/11/2019? Você acha que atingiu o objetivo dessa aula? Explique.

Acredito que sim. Revisamos o conteúdo (pets) por meio de um jogo e fizemos atividades do livro, da unidade relacionada aos pets. A aula teve boa participação dos estudantes.

2- Você julga ter sido possível abordar algum dos princípios abaixo nessa aula?

- a) Questões de poder, reflexão, transformação e / ou ação;
- b) Problema e sua complexidade;
- c) Estratégias dinâmicas e que se adaptam aos contextos usados;
- d) Perturbar o lugar comum, examinando isso através de múltiplas perspectivas.

3- Você acredita que em algum momento da sua aula ou algum fato que ocorreu durante as atividades ou discussões pode ter contribuído para desenvolver o pensamento crítico dos seus alunos? Explique.

Bem, não me lembro exatamente os detalhes da discussão na aula. Contudo, o questionário respondido ao final, faz com que os estudantes façam uma reflexão crítica ao responderem o que mais gostaram, o que menos gostaram na aula e citarem algo que aprenderam.

4- Qual ou quais das seguintes atividades você acha que os estudantes mais gostaram nessa aula? (Pode marcar mais de uma opção). Por que você acha que eles gostaram mais dessa (s) atividade (s)?

- a) Músicas: Hello, hello, hello, how are you? e Follow me
- b) Escrever rotina no quadro com os estudantes;
- c) Mímica sobre PETS
- d) Time to Talk: What's your favorite pet?
- e) Book Activities: p.79 to 82.

Destaco a brincadeira, sempre muito esperada pelos estudantes e um ponto importante para a aprendizagem de uma nova língua, a hora de falarem do animal preferido e as atividades do livro, que gostam muito. Para falar a verdade, nessa idade, aproveitam bem tudo o que lhes oferecemos. A música inicial é a preferida de alguns estudantes.

5- Você mudaria alguma atividade proposta nessa aula? Qual? Por quê?

Acredito que não mudaria nada no planejamento, especificamente. Entretanto, sempre após cada aula, é possível rever a condução da mesma e avaliar se essa condução poderia ser diferente, se um tempo maior ou menor poderia ter sido dado à determinada atividade.

Essa observação ajuda para as aulas seguintes.

6- Se você fosse fazer um outro planejamento e o foco fosse desenvolver o pensamento crítico dos alunos através dessa aula, como você adaptaria suas atividades para que esse objetivo fosse contemplado?

Levá-los a pensar que nem todo mundo precisa ter um pet, ou até mesmo um favorite pet, que os gostos sobre os animais preferidos são distintos porque cada um pensa e sente de um jeito. Esse tipo de discussão poderia ser feito ao início ou final da aula.

Questões sobre a quinta aula

1- De acordo com o seu planejamento, qual o objetivo pedagógico da aula do dia 27/11/2019? Você acha que atingiu o objetivo dessa aula? Explique.

Sim, os estudantes fizeram uma atividade formal sobre as aulas anteriores. O English Test, nessa fase, é retomado com um olhar bem cuidadoso. O objetivo é que façam reflexões acerca do aprendizado. Para um estudante da educação especial, foi feita uma atividade adaptada.

2- Você julga ter sido possível abordar algum dos princípios abaixo nessa aula?

- a) () Questões de poder, reflexão, transformação e / ou ação;
- b) (x) Problema e sua complexidade;
- c) () Estratégias dinâmicas e que se adaptam aos contextos usados;
- d) (x) Perturbar o lugar comum, examinando isso através de múltiplas perspectivas.

3- Você acredita que em algum momento da sua aula ou algum fato que ocorreu durante as atividades ou discussões pode ter contribuído para desenvolver o pensamento crítico dos seus alunos? Explique.

Penso que ao responderem às questões da atividade, reflexões como essa podem ter surgido. Escolher o que é o seu preferido (cor, animal, brinquedo) os leva a pensar e selecionar diante do que eles têm disponível, o que faz mais sentido para eles.

4- Qual ou quais das seguintes atividades você acha que os estudantes mais gostaram nessa aula? (Pode marcar mais de uma opção). Por que você acha que eles gostaram mais dessa (s) atividade (s)?

- a) () Música: One Little Finger;
- b) () Time to Talk: What's your favorite...?;
- c) (x) English test ;
- d) () Capa do projeto The Gingerbread Man.

Nessa idade, fazer um “English Test” é também uma atividade prazerosa, eles não precisam se preocupar demasiadamente com um bom desempenho ou com “nota”.

5- Você mudaria alguma atividade proposta nessa aula? Qual? Por quê?

Talvez alguma questão da atividade avaliativa, já que depois que durante a realização e depois que a realizam, sempre fazemos novas reflexões.

6- Se você fosse fazer um outro planejamento e o foco fosse desenvolver o pensamento crítico dos alunos através dessa aula, como você adaptaria suas atividades para que esse objetivo fosse contemplado?

Poderia ter acrescentado questões que abordassem o pensamento crítico na avaliação feita por eles.

Questões sobre a sexta aula

1- De acordo com o seu planejamento, qual o objetivo pedagógico da aula do dia 11/12/2019? Você acha que atingiu o objetivo dessa aula? Explique.

Nessa aula, fizemos cartinhas para o Santa Claus e cartões de Natal em inglês. Trabalhamos mais a escrita, ao escrevermos com ajuda da professora. Fizemos também um mural, onde as cartas escritas e ilustradas poderiam ser lidas pelos colegas. Acredito que atingimos o objetivo.

2- Você julga ter sido possível abordar algum dos princípios abaixo nessa aula?

- a) (x) Questões de poder, reflexão, transformação e / ou ação;
- b) () Problema e sua complexidade;
- c) () Estratégias dinâmicas e que se adaptam aos contextos usados;
- d) () Perturbar o lugar comum, examinando isso através de múltiplas perspectivas.

3- Você acredita que em algum momento da sua aula ou algum fato que ocorreu durante as atividades ou discussões pode ter contribuído para desenvolver o pensamento crítico dos seus alunos? Explique.

Imagino que pensar a escrita de uma mensagem de Natal para alguém, a escolha da pessoa a ser “presenteada”, a escolha das palavras, a tradução das mesmas para uma outra língua levanta aspectos referentes à criticidade.

Além disso, ao pensarem e escolherem o que pediriam ao Papai Noel, numa idade em que a fantasia ainda toma conta das rotinas, apesar de terem conhecimento de que o Papai Noel, de fato, não existe, leva também a algumas reflexões. Ao escreverem as cartas em inglês, por exemplo, tiveram a preocupação se as famílias iriam entender o pedido e por isso foram orientados a ilustrá-los.

Colocamos as cartas num mural na sala de aula e no sábado seguinte, os pais estariam ali, na mesma sala, para uma reunião. A estratégia da cartinha, era chegar também aos olhos da família, que sempre observa as produções coladas nas paredes.

Além dos “desejos materiais”, alguns alunos escreveram coisas relacionadas aos sentimentos e emoções, desejaram e expressaram que queriam paz, amor e alegria para o dia de Natal.

4- Qual ou quais das seguintes atividades você acha que os estudantes mais gostaram nessa aula? (Pode marcar mais de uma opção). Por que você acha que eles gostaram mais dessa (s) atividade (s)?

- a) () Rotina com os estudantes;
- b) (x) Letter to Santa Claus;
- c) () Christmas Card ;

Eles gostaram de escrever seus pedidos para o Papai Noel em inglês e ficaram curiosos para escrever esses desejos em inglês, fazendo perguntas variadas durante a aula.

5- Você mudaria alguma atividade proposta nessa aula? Qual? Por quê?

Sim, levaria material autêntico para que os estudantes construíssem o seu material a partir dele, como explico a seguir. Acredito que despertaria a curiosidade deles e levaria a análises textuais, conhecimento de mundo e cultura.

6- Se você fosse fazer um outro planejamento e o foco fosse desenvolver o pensamento crítico dos alunos através dessa aula, como você adaptaria suas atividades para que esse objetivo fosse contemplado?

Sim. Eu acrescentaria ao planejamento material autêntico: levaria cartões originais escritos em inglês, cartas autênticas para o Santa Claus em inglês e faria primeiro essa apresentação, com o que eu achasse disponível para esse fim.

Assim, eles teriam a visão de como isso acontece em outros países, poderiam comparar com o que as crianças pedem ao Papai Noel no Brasil e, também, aprender como fazem os cartões por lá.

7- Algum outro comentário ou sugestão que você gostaria de enfatizar sobre essa aula?

Acho muito importante encerrar o ano com atividades como essa, que saem da rotina, do tema específico, mas que olham para fora, para o que acontece no mundo, no coração da gente. O clima já era de Natal e temos muitas oportunidades de abordar esse tema na aula. Entendo não ser possível trazer todas as datas comemorativas, já que o espaço de aula é muito curto para tanto.

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO FINAL RESPONDIDO PELA PROFESSORA

Querida professora, chegamos ao final desta pesquisa. Este questionário é para saber sua opinião sobre a pesquisa que você participou, sobre as atividades que foram escolhidas para os estudantes nesse tempo, sobre a participação deles nas aulas, se eles tiveram espaço para darem suas opiniões durante as aulas, se houve alguma dificuldade para realizar esta pesquisa e se você teria alguma sugestão para as aulas de inglês. São seis perguntas. Muito obrigada pela sua colaboração. Um abraço!

1. Como você avalia todo o processo de realização da pesquisa?

Como toda pesquisa, ela é passível de revisões e novos planejamentos. Assim, muitas mudanças aconteceram ao longo dela, na observação e na execução. Penso que todos os passos da pesquisa e o que está sendo observado e registrado precisam ser sempre comunicados, para que, em primeiro lugar, a relação de confiança seja estabelecida entre os envolvidos. O tema da pesquisa é um tema muito rico, de grande importância para o professor de inglês. Acredito que perceber as entrelinhas e o que está por trás delas em aulas para crianças é um desafio, mas que a leitura dos resultados das análises de dados vai gerar boas reflexões. Espero que a pesquisa contribua largamente para a vida acadêmica da pesquisadora e ainda para muitos docentes e discentes em aulas de língua inglesa.

2. No geral, como você percebeu o engajamento dos alunos nas aulas de inglês?

Percebo que os estudantes têm um ótimo engajamento, participam bem de todas as atividades propostas e demonstram gostar de aprender inglês.

3. Você sente que os alunos tiveram espaço nessas aulas para refletirem sobre os temas propostos? Explique.

Acredito que tiveram tempo, uma vez que os assuntos foram retomados de forma sistemática. De toda forma, não é possível saber se esse tempo foi suficiente para todos, considerando que temos uma diversidade de estudantes na sala de aula e, nessa turma em específicos, uma estudante com transtorno do espectro autista (TEA) com laudo, um estudante com suspeita de TEA e um estudante com Síndrome de Down, dentre outras especificidades e aspectos individuais que procuramos notar e considerar.

4. Você acha que houve algum obstáculo ou alguma dificuldade para a realização dessa pesquisa? Quais?

Acredito que alguns fatores, como a pandemia, levaram a pesquisadora a fazer algumas mudanças no planejamento. Nesse sentido, não ter tido a possibilidade de responder aos questionários logo depois das aulas, pode ter feito com que algum detalhe tenha passado despercebido, apesar da essência das aulas terem sido lembradas.

5. O que essa experiência representou para você em termos profissionais? O que você leva da experiência?

Temos, comumente, nossas aulas observadas na escola. Seja por estagiários, monitores e outros pesquisadores. Apesar de isso ser comum, sabemos que tem alguém ali, fazendo anotações sobre o que é dito, com um olhar crítico. Nesse sentido, saber que há uma professora de inglês avaliando a sua aula para uma pesquisa tão séria, faz com que a reflexão sobre ela seja feita mais sistematicamente, seja em termos do planejamento ou execução.

A experiência representa, dentre outros aspectos, que estamos num espaço de aprendizagem, não só para os estudantes, mas para os profissionais envolvidos. De forma particular, as reflexões me levam a compreender que, como professora, tenho sempre e ainda muito a aprender e a aprimorar. Não só a levar o estudante a pensar criticamente, mas fazer essas reflexões constantemente na trajetória. Pela nossa agenda de trabalho tão cheia e ainda pelo distanciamento social em 2020, não foi possível conversarmos (professora pesquisadora e eu) sobre as aulas e construirmos uma ponte maior de envolvimento para elas e acho que se isso tivesse sido viabilizado, eu ganharia muito com a experiência e olhar que ela traz.

6. Você teria alguma (s) sugestão (s) para outros professores que forem fazer pesquisa desse porte conduzir de forma diferente?

Sugiro que todos os passos e objetivos da pesquisa sejam sempre muito claros, de forma oral e escrita, como por exemplo, a possibilidade de gravação das aulas, a fim de que nenhum desconforto seja gerado. Sugiro ainda que as aulas possam ser colaborativas, no sentido de que a pesquisadora possa contribuir numa bidocência, ou num planejamento compartilhado.

**APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO FINAL INICIALMENTE PLANEJADO A SER
RESPONDIDO PELOS ALUNOS**

QUESTIONÁRIO FINAL COM OS ALUNOS PARTICIPANTES

Caro(a) estudante, chegamos ao final desta pesquisa. Este questionário é para saber sua opinião sobre a pesquisa que você participou, sobre as atividades que fizeram nesse tempo, sobre a sua participação nas aulas e se você teria alguma sugestão para as aulas de inglês. Desta vez são nove perguntas e lembrem-se: não há respostas certas ou erradas e elas também não valem notas. Muito obrigada pela sua colaboração. Um abraço!

1. Você gostou de participar dessa pesquisa? Por quê? Por que não?

2. O que você achou das atividades?

3. De todas, qual (is) foram as atividades que você mais gostou? Por quê?

4. Você participou bastante das aulas? Por quê? Por que não?

5. Você falou mais em português ou em inglês nas aulas? Por quê?

6. O que você sentiu mais dificuldades nas aulas?

7. Você conseguiu responder as perguntas que a professora fez em inglês? Por quê? Por que não?

8. Quais atividades você gostou mais: as do livro ou as que não são do livro?

9. Você tem alguma (s) sugestão (s) para as aulas de inglês? Quais?

APÊNDICE J – ROTEIRO INICIAL (E NÃO UTILIZADO) DE OBSERVAÇÕES DE AULA

I ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DE INGLÊS		
Nome fictício da professora:		
Série observada:	Turno:	Número de alunos:
Conteúdo/Tema da aula:		Número da aula:
Data da observação:	Objetivo da aula:	
1) Recursos Didáticos:		
2) Organização da turma (individual/dupla/grupo):		
3) Uso da língua alvo : () Sim () Não		
OBS: _____		
4) Materiais utilizados:		
5) Participação dos alunos: () Ativa () Parcialmente ativa () Quando o professor demanda		
6) Quais as estratégias que a professora utiliza em sala para que os alunos usem a LI?		
7) Qual é o objetivo de utilizar a LM para se aprender a LI?		
8) Qual dimensão do LC está mais presente na aula observada?	() Crítica () Cultural () Operacional / linguística () As três	
OBS:		
9) Em qual medida a perspectiva do LC está presente?		
10) Que tipo de conhecimento linguístico o aluno adquiriu com o LC?		

**APÊNDICE K – SEGUNDO QUESTIONÁRIO (NÃO UTILIZADO) ELABORADO
PELA AUTORA PARA A PROFESSORA PARTICIPANTE**

1- Sobre as atividades propostas hoje, de que você mais gostou? Por quê?
2- Sobre as atividades propostas hoje, de que você menos gostou? Por quê?
3- Na sua opinião, os alunos estavam motivados e participaram ativamente das atividades propostas nessa aula? Exemplifique.
4- De qual das atividades de hoje você acha que os estudantes mais gostaram? Por quê?
5- De qual das atividades de hoje você acha que os estudantes menos gostaram? Por quê?
6- Como você acha que essas atividades podem ter contribuído para uma formação mais crítica dos seus alunos? Explique.
7- Você julga ter sido possível abordar algum dos princípios abaixo em sua aula de hoje? Como foi a reação dos estudantes? a) (<input type="checkbox"/>) Questões de poder, reflexão, transformação e / ou ação; b) (<input type="checkbox"/>) Problema e sua complexidade; c) (<input type="checkbox"/>) Estratégias dinâmicas e que se adaptam aos contextos usados; d) (<input type="checkbox"/>) Perturbar o lugar comum, examinando isso através de múltiplas perspectivas.
8- Você acha que o tempo foi suficiente para cumprir as atividades propostas? Explique.
9- Quais sugestões você daria para se trabalhar a formação crítica das crianças nas próximas aulas?
10- Você mudaria alguma atividade proposta? Qual? Por quê?

APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO MENSAL (E NÃO UTILIZADO) DOS ESTUDANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS QUESTIONÁRIO MENSAL COM OS ALUNOS PARTICIPANTES

Caro(a) estudante, este questionário é muito importante para uma pesquisa que estou fazendo. Você irá contribuir com ela compartilhando algumas das suas experiências nas aulas de língua inglesa. São cinco perguntas e não há respostas certas ou erradas e elas também não valem notas. Muito obrigada pela sua colaboração. Um abraço!

1- Quais das atividades desse mês você mais gostou? Fale sobre elas.

2- Quais das atividades desse mês você menos gostou? Fale sobre elas.

3- Como você se sentiu nas aulas de inglês esse mês? Por quê?

4- Você acha que as aulas e as atividades das aulas de inglês te ajudam no seu dia a dia fora da escola? Como?

5- O que você gostaria que fosse diferente nas aulas desse mês? Explique.

APÊNDICE M – QUESTIONÁRIO FINAL (E NÃO UTILIZADO NESTA PESQUISA) DOS ESTUDANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

QUESTIONÁRIO FINAL COM OS ALUNOS PARTICIPANTES

Caro(a) estudante, chegamos ao final desta pesquisa. Este questionário é para saber sua opinião sobre a pesquisa que você participou, sobre as atividades que fizemos nesse tempo, sobre a sua participação nas aulas e se você teria alguma sugestão para as aulas de inglês. Desta vez são nove perguntas e lembrem-se: não há respostas certas ou erradas e elas também não valem notas. Muito obrigada pela sua colaboração. Um abraço!

1- Você gostou de participar dessa pesquisa? Por quê? Por que não?

2- O que você achou das atividades?

3- De todas, qual (is) foram as atividades que você mais gostou? Por quê?

4- Você participou bastante das aulas? Por quê? Por que não?

5- Você falou mais em português ou em inglês nas aulas? Por quê?

6- O que você sentiu mais dificuldades nas aulas?

7- Você conseguiu responder as perguntas que a professora fez em inglês? Por quê? Por que não?

8- Quais atividades você gostou mais: as do livro ou as que não são do livro?

9- Você tem alguma (s) sugestão (s) para as aulas de inglês? Quais?

**ANEXO A – PLANEJAMENTO DA PROFESSORA PARA A 3ª ETAPA DO ANO
LETIVO DE 2019**

PLANEJAMENTO DE ESTUDOS 2019		
3º ano	Língua Inglesa	Professora Clara

3º ETAPA

Mensagem aos alunos:

Querido estudante,
estamos chegando ao final do terceiro ano! Quanta coisa vivemos e aprendemos juntos! Foi incrível aprender com você e notar que agora você já tem um tanto de coisas novas na sua bagagem! Continue percorrendo o caminho da língua inglesa com muita alegria, brincadeiras e imaginação!
Kisses, Teacher

Conteúdo Programático:

Projeto 3: The gingerbread Man (Reading Project)
(Reading with flashcards, videos, songs, games)
Datas comemorativas: Teacher's Day
Children's Day
My favorite Pet

Dia da Consciência Negra

Livro: Ping Pong Kids 2 Macmillan / Unit 7
(Review and Unit 8)

Aquisição de Vocabulário:

Animals;
Being Kind to Animals
Revisão e retomada do vocabulário das etapas anteriores
Consciência Negra 2019 / Áfricas e eu vocabulary
Gingerbread man vocabulary

Competências e habilidades a serem desenvolvidas:

Introdução das seguintes competências e habilidades:
Usar o inglês em situações simples de comunicação;
Perceber a existência e o uso de outras línguas além da língua nativa;
Desenvolver a competência comunicativa percebida como um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento quanto a habilidades necessários ao processamento da comunicação;
Aprimorar o conhecimento sobre a língua materna por meio de comparações com a língua alvo em vários níveis;
Compreender, interpretar e produzir diferentes produções verbais e extra verbais,

<p>Análise e reflexão sobre a língua nas quatro habilidades:</p> <p>Desenvolvimento Lexical</p> <p>Compreensão auditiva</p> <p>Expressão oral</p> <p>Compreensão leitora</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>Atividades de compreensão auditiva;</p> <p>Produção oral individual;</p> <p>Produções coletivas;</p> <p>Projeto final: The gingerbread Man book</p>	<p>usando estratégias de escuta e de produção oral;</p> <p>Relacionar-se com o contexto sociocultural da língua, ampliando-se o universo do conhecimento do aprendiz.</p> <p>Intervenções didáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorização do aspecto lúdico na aprendizagem com o uso de jogos, músicas e brincadeiras; • Exploração de imagens contextualizadas (uso de flashcards e outros materiais ilustrados); • Compreensão leitora e auditiva (histórias, áudio contos e vídeos).
---	--

Fonte: Elaborado pela professora participante.