

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

STEFANI MOREIRA AQUINO TOLEDO

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LETRAMENTO CRÍTICO NA ESCOLA
PÚBLICA: uma autoetnografia docente no contexto do Novo Ensino Médio**

BELO HORIZONTE

2025

Stefani Moreira Aquino Toledo

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LETRAMENTO CRÍTICO NA ESCOLA

PÚBLICA: uma autoetnografia docente no contexto do Novo Ensino Médio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: (3A) Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Érika Amâncio Caetano

Belo Horizonte

2025

T649e Toledo, Stefani Moreira Aquino.
Ensino de língua inglesa como letramento crítico na escola pública [manuscrito] : uma autoetnografia docente no contexto do Novo Ensino Médio / Stefani Moreira Aquino Toledo. – 2025.
1 recurso online (330 f. : il., tabs., color.) : pdf.
Orientadora: Érika Amâncio Caetano.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 254-268.
Apêndices: f. 269-321.
Anexos: f. 322-329.
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de inglês – Formação – Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Etnologia – Teses. 5. Escolas públicas – Teses. I. Caetano, Érika Amâncio. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LETRAMENTO CRÍTICO NA ESCOLA PÚBLICA:
uma autoetnografia docente no contexto do Novo Ensino Médio**

STEFANI MOREIRA AQUINO TOLEDO

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

Aprovada em 04 de abril de 2025, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Erika Amancio Caetano - Orientadora
UFMG

Prof(a). Andréa Machado de Almeida Mattos
UFMG

Prof(a). Fernando da Silva Pardo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Prof(a). Daniel de Mello Ferraz
Universidade de São Paulo

Prof(a). Domingos Sávio Pimentel Siqueira
UFBA

Belo Horizonte, 04 de abril de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Erika Amancio Caetano, Professora do Magistério Superior**, em 25/04/2025, às 17:35, 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 **Daniel de Mello Ferraz, Usuário Externo**, em 28/04/2025, às 11:43, 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 **Fernando da Silva Pardo, Usuário Externo**, em 29/04/2025, às 08:09, 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 **Andrea Machado de Almeida Mattos, Professora do Magistério Superior**, em 06/05/2025, às 19:47, 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 **Domingos Sávio Pimentel Siqueira, Usuário Externo**, em 07/05/2025, às 08:43, 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 **4113261** e o código CRC **5F9D1C8A**.

A todas as professoras e todos os professores –
por sua inestimável contribuição para a
construção de uma sociedade mais justa e
humana.

AGRADECIMENTOS

Finalmente chego ao término de mais um passo de minha jornada acadêmica! Já sinto saudades dessa caminhada, de tudo que fiz, de todas as pessoas com quem convivi, de todos os prazos e demandas que tive de cumprir... Foi uma longa e prazerosa jornada! Por isso, agradeço:

A Deus por tudo que pude ser e pude fazer durante este período, por ter me guiado tão bem, por ter me mostrado que os passos que vejo nos caminhos que percorri foram somente Seus, porque me carregou em seus braços!

Ao meu esposo, Iago Eleutério, por todo o incentivo diário, apoio, paciência e disposição em me ouvir e me aconselhar sempre que eu precisava.

À minha mãe e ao meu pai, Rita Toledo e Miguel Toledo, por todo o apoio, amor e condições que me deram durante toda a minha vida para que eu chegasse até aqui. Esta conquista é nossa!

Aos meus familiares e amigos, pela motivação e carinho ao longo de toda a minha vida, que, certamente, também contribuíram para que eu chegasse até aqui. Em especial, agradeço à minha colega de profissão e amiga, Érika Abreu, por sempre me dirigir palavras motivadoras desde que a conheci.

A todos os professores e professoras que tive ao longo de toda a minha jornada educacional. Sem o trabalho e dedicação de vocês, não poderia ter chegado até aqui!

À minha orientadora, professora Érika Caetano, pelo auxílio, atenção, compreensão e cuidado em atender às minhas necessidades sempre que solicitei. Agradeço por todas as palavras de incentivo, elogio, alerta, cuidado e carinho quando precisei. Igualmente agradeço por todas as oportunidades que me ofereceu para participar de eventos, palestrar no EDUCONLE (Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras), realizar estágio docência voluntário na graduação de Letras da UFMG, escrever artigos e capítulos de ebook. Saiba que me sinto muito inspirada por sua trajetória acadêmica!

Aos professores das disciplinas do PosLin que cursei no doutorado: minha orientadora, Érika Caetano, professor Ronaldo Gomes Junior e professor Leonardo Soares. Muito obrigada pelas contribuições e reflexões proporcionadas em suas aulas!

À professora Andréa Mattos, pelo suporte na elaboração do curso da disciplina do estágio docência voluntário e por sempre me dirigir palavras tão inspiradoras.

À professora Leina Jucá, minha supervisora no estágio docência voluntário, por todo o apoio e compreensão sempre que precisei durante o semestre.

À professora Isadora Teixeira, pelo suporte e orientação quanto à disciplina de Tópicos de Linguística Aplicada: Avaliação no meu segundo estágio docência voluntário.

Aos discentes da graduação em Letras/Inglês, das disciplinas Fundamentos Metodológicos do Ensino de Inglês: Aquisição e Abordagens e Tópicos de Linguística Aplicada: Avaliação, em meu estágio docência voluntário na UFMG, pela participação, compromisso e compreensão durante todo o semestre em que estivemos juntos.

A todos os professores e participantes dos eventos acadêmicos de que participei ao longo dessa jornada, pelas contribuições e reflexões em nossos diálogos.

À professora Hejaine Fonseca, da UFVJM, e a todos os demais participantes do grupo de pesquisa LALE, pelo apoio, palavras e trocas de ideias durante as nossas reuniões.

A todos os professores do EDUCONLE, pela contribuição nos *workshops* que ministrei e compartilhamento de ideias sobre a sala de aula de língua inglesa durante os semestres em que estive presente.

A todos os colegas que tive ao longo das disciplinas do PosLin, pelo apoio mútuo. Em especial, agradeço aos meus colegas de disciplina Anna Beatriz Alvarenga e Carlos Antônio Perini, pela parceria nos trabalhos e na escrita de capítulos de livro.

Aos demais colegas nos grupos de WhatsApp dos discentes do PosLin, pela parceria e trocas de experiência, especialmente por me auxiliarem em minhas dúvidas.

Às minhas colegas da época da especialização e mestrado, que se tornaram amigas muito queridas, Isabelle Rabelo, Jaqueline Miranda e Elecíntia Vieira, por todas as conversas, trocas de ideias, apoio, incentivo e parceria ao longo de todo esse período, mesmo que remotamente, pelo WhatsApp, telefone, Google Meet e presencialmente. Saber que poderia me apoiar em vocês e igualmente poder devolver esse mesmo apoio deixou essa jornada nem um pouco solitária!

Aos colegas professores de inglês e demais professores que conheci quando trabalhei no CEFET-MG, em Belo Horizonte, nas pessoas dos coordenadores e chefe de departamento à época, Natália Leite, Gláucio Fernandes, Adriana Sales, Sérgio Gartner e Marcos Racilan, pelo apoio, conversas, incentivo, parceria e carinho ao longo dos dois anos em que estive como professora substituta de inglês no DELTEC. Que experiência enriquecedora tive!

A todos os(as) discentes para quem lecionei até aqui, pela participação e contribuição preciosa em minha experiência como professora de língua inglesa.

Aos professores da Banca de Qualificação, professor Fernando Pardo e professora Andréa Mattos, por todas as contribuições e, principalmente, pelo cuidado na leitura deste trabalho.

A todos(as) os(as) colegas de trabalho da minha escola (direção, vice-direção, coordenação, especialistas, colegas professores), pelo apoio na realização desta pesquisa autoetnográfica e suporte sempre que precisei.

Ao observador externo de minhas aulas, Paulo, pela contribuição e compromisso ao longo de toda a investigação.

Por último, mas não menos importante, aos meus queridos alunos e queridas alunas do 3º ano vespertino de minha escola, que tão gentilmente participaram desta pesquisa do início ao fim. Muito obrigada pela participação e contribuição tanto nas aulas quanto na pesquisa. Sem vocês, a minha prática pedagógica jamais seria possível!

[...] se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano [...]

(Freire, 2022c, p. 42).

RESUMO

Este trabalho de tese trata de uma autoetnografia docente, cujo objetivo foi investigar os possíveis impactos do ensino de língua inglesa como letramento crítico a partir da prática pedagógica da professora-pesquisadora participante, em uma escola pública estadual de Minas Gerais, no contexto do Novo Ensino Médio (NEM). Para a compreensão das possibilidades e limitações da adoção da concepção de uma postura crítica de ensino, nesta autoetnografia (Caetano, 2017, 2023; Pardo, 2019; Oliveira, 2023), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006), ainda atuais para a proposta ensejada, foram consideradas como pressupostos teóricos principais. Além disso, a pesquisa incluiu estudos sobre as teorias do letramento crítico como Cervetti, Pardales e Damico (2001), Mattos (2011, 2015), Menezes de Souza (2011a, 2011b), Duboc (2012, 2015), Soares (2014), Caetano (2017, 2023), Pessoa, Silvestre e Monte Mór (2018), Ferraz e Mattos (2024), dentre outros. Este trabalho contou com a participação da professora-pesquisadora participante como autoetnógrafa, de seus estudantes do terceiro ano do ensino médio regular e de um observador externo convidado. Foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa, incluindo narrativa escrita, diários reflexivos, gravação de áudio das aulas, questionários, entrevista em grupo e observações de aula. Os resultados da análise e discussão conduzidas apontaram para algumas possibilidades e limitações da adoção de uma educação crítica nas aulas de língua inglesa no contexto investigado. Dentre as possibilidades percebidas, destaca-se a promoção de atividades e projetos de comunicação oral, leitura, prática escrita, conhecimento linguístico, literatura e processo avaliativo baseados na concepção crítica do ensino de inglês, bem como o uso contínuo da própria língua inglesa em sala de aula, mesmo que por meio da translanguagem (Lucena; Nascimento, 2016; Lucena; Cardoso, 2018; Yip; García, 2018). Como limitações para uma prática crítica em língua inglesa, no contexto abordado, ressaltam-se o tempo e espaço ocupados pelo componente curricular de língua inglesa no NEM, a falta de orientação sobre o que viria a ser a concepção de inglês como língua franca na prática de sala de aula (Brasil, 2017, 2018) e a divergência entre o que propõem os documentos nacionais sobre o ensino de inglês e o currículo estadual do contexto investigado (Minas Gerais, 2021). Por último, mas não menos importante, a partir da autoetnografia, enfatizo as potencialidades da investigação do *eu* individual para uma possível contribuição social e educacional a um *eu* coletivo (Eriksson, 2010; Pardo, 2019).

Palavras-chave: letramento crítico; ensino de inglês; autoetnografia; escola pública; Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

This doctoral thesis consists of a teacher autoethnography aimed at investigating the potential impacts of English language teaching as critical literacy based on the pedagogical practice of the participating teacher-researcher, in a state public school in Minas Gerais, within the context of the New High School curriculum (NEM in Portuguese). To understand the possibilities and limitations of adopting a critical stance on teaching English, in this autoethnography (Caetano, 2017, 2023; Pardo, 2019; Oliveira, 2023), the Brazilian Curriculum Guidelines for High School (OCM) (Brasil, 2006), still current for the approach proposed, were considered as the main theoretical assumptions. Moreover, the research included studies about critical literacy theories such as Cervetti, Pardales and Damico (2001), Mattos (2011, 2015), Menezes de Souza (2011a, 2011b), Duboc (2012, 2015), Soares (2014), Caetano (2017, 2023), Pessoa, Silvestre and Monte Mór (2018), Ferraz and Mattos (2024), among others. This study involved the teacher-researcher as the autoethnographer, her students from a third-year regular high school class and an invited external observer. Different research instruments were employed to generate data, including a written narrative, reflective diaries, audio recordings of classes, questionnaires, a group interview, and field notes of class observation. The results of the analysis and discussion highlighted both the possibilities and limitations of adopting the concept of a critical education in English language classes within the context investigated. Among the perceived possibilities, the promotion of activities and projects based on a critical approach to English teaching stands out in oral communication, reading, written practice, linguistic knowledge, literature and the evaluation process. Additionally, the continuous use of the English language itself in the classroom, especially through translanguaging (Lucena; Nascimento, 2016; Lucena; Cardoso, 2018; Yip; García, 2018), emerged as a key element. Regarding the limitations of a critical approach to English teaching in this context, the results highlight issues such as the limited time and space allocated to the English classes within the NEM curriculum, the lack of guidance on implementing the concept of English as a *lingua franca* in practice (Brasil, 2017, 2018), and the divergence between national guidelines for English teaching and the state curriculum in the context investigated (Minas Gerais, 2021). Finally, based on autoethnography, I emphasize the potential for investigating the individual self for a possible social and educational contribution to a collective self (Eriksson, 2010; Pardo, 2019).

Keywords: critical literacy; English teaching; autoethnography; public school; New High School curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade temática introdutória	158
Figura 2 – Discussão oral sobre a música <i>Pretty Hurts</i> , de Beyoncé	165
Figura 3 – Perguntas do debate sobre <i>News</i> e <i>Social Media</i>	169
Figura 4 – <i>Language Box</i> para a aula de debate	170
Figura 5 – Perguntas iniciais sobre o primeiro capítulo de <i>Pride and Prejudice</i> , de Jane Austen	186
Figura 6 – Perguntas críticas sobre o primeiro capítulo de <i>Pride and Prejudice</i> , de Jane Austen	189
Figura 7 – Atividade inicial de contextualização do aspecto linguístico <i>Present Perfect</i>	195
Figura 8 – Atividade inicial de contextualização do aspecto linguístico <i>Reported Speech</i>	199
Figura 9 – Exemplos de pergunta do quiz sobre <i>News</i> no <i>Kahoot!</i>	209
Figura 10 – Depoimentos dos estudantes sobre sua participação em evento extraclasse	212
Figura 11 – <i>News Report</i> produzida pelos estudantes sobre o evento extraclasse.....	216
Figura 12 – <i>Posters</i> contra a imposição de <i>Beauty Standards</i>	218
Figura 13 – Parágrafo de uma aluna sobre sua <i>Inspirational Person</i>	219
Figura 14 – Questão 01 da prova de inglês do ENEM 2023 (Caderno Azul)	229
Figura 15 – Questão 05 da prova de inglês do ENEM 2023 (Caderno Azul)	231
Figura 16 – Exemplo de questão do ENEM adaptada para a avaliação individual de inglês no 1º bimestre.....	236
Figura 17 – Exemplo de questão do ENEM adaptada para a prova de inglês no Simulado do 2º bimestre.....	240

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Leitura Crítica <i>versus</i> Letramento Crítico	59
Tabela 2 – Cronograma do Manual do Professor para o 3º ano do ensino médio.....	129
Tabela 3 – Cronograma de atividades das aulas/da autoetnografia no 1º Semestre de 2024 .	130
Tabela 4 – Produção escrita dos estudantes sobre o Dia Internacional da Mulher	205
Tabela 5 – <i>Framework</i> de Avaliação.....	222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFR	<i>Common European Framework of Reference</i>
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DR	Diário Reflexivo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FTP	Formação Técnica e Profissional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
ILF	Inglês como Língua Franca
LC	Letramento Crítico
LD	Livro Didático
LDs	Livros Didáticos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LGG	Linguagens e suas Tecnologias
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NE	Narrativa Escrita
NEM	Novo Ensino Médio
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais+
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira
PL	Projeto de Lei

PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
QS	Questionário Semanal
ROS	Roteiro de Observação Semanal [do observador externo]
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	JUSTIFICATIVA E QUESTÕES DE PESQUISA.....	20
1.2	OBJETIVOS	23
1.3	ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	24
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	26
2.1	PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA	26
2.2	O NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA PÚBLICA.....	35
2.3	A LÍNGUA INGLESA NO NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA PÚBLICA.....	44
2.4	O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LETRAMENTO CRÍTICO	52
2.4.1	<i>O ensino e a aprendizagem de inglês como letramento crítico e o pós-método.....</i>	<i>72</i>
2.5	ATIVIDADES DE INGLÊS PELA PERSPECTIVA CRÍTICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: O LIVRO DIDÁTICO E OUTRAS ATIVIDADES	82
3	METODOLOGIA	96
3.1	A AUTOETNOGRAFIA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA	96
3.2	O CONTEXTO DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES.....	108
3.2.1	<i>A escola</i>	<i>109</i>
3.2.2	<i>Os participantes.....</i>	<i>113</i>
3.2.2.1	<i>A professora-pesquisadora participante</i>	<i>113</i>
3.2.2.2	<i>A turma.....</i>	<i>115</i>
3.2.2.3	<i>O observador externo.....</i>	<i>117</i>
3.3	OS INSTRUMENTOS E O PROCESSO DE GERAÇÃO DOS DADOS	118
3.3.1	<i>Narrativa pessoal, diários reflexivos e gravação de áudio das aulas</i>	<i>120</i>
3.3.2	<i>Questionário inicial, questionários semanais sobre as aulas e entrevista em grupo ..</i>	<i>123</i>
3.3.3	<i>Roteiro de observação de aula</i>	<i>126</i>
3.4	AS ATIVIDADES DE INGLÊS DO LIVRO DIDÁTICO E ATIVIDADES COMPLEMENTARES.....	127
3.5	PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS	133
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	135
4.1	O INTERIOR DA SALA DE AULA DE INGLÊS NO NOVO ENSINO MÉDIO	136
4.1.1	<i>Algumas especificidades de uma sala de aula de inglês no Novo Ensino Médio</i>	<i>139</i>
4.1.2	<i>A turma participante e o seu processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa ..</i>	<i>148</i>
4.1.3	<i>Observações sobre os materiais didáticos utilizados.....</i>	<i>152</i>

4.2	PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA EM LÍNGUA INGLESA	154
4.2.1	<i>Comunicação oral como letramento crítico</i>	155
4.2.2	<i>Leitura como letramento crítico</i>	175
4.2.2.1	<i>Literatura como letramento crítico</i>	184
4.2.3	<i>Conhecimento linguístico como letramento crítico</i>	193
4.2.4	<i>Prática escrita como letramento crítico: promovendo a cidadania participativa</i>	202
4.2.5	<i>Processo avaliativo em língua inglesa como letramento crítico</i>	220
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	242
5.1	DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LETRAMENTO CRÍTICO NA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO	242
5.2	SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	250
	REFERÊNCIAS	254
	APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA À ESCOLA	269
	APÊNDICE II – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA OS(AS) ESTUDANTES	271
	APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O PAI, MÃE OU RESPONSÁVEIS DOS(DAS) ESTUDANTES	274
	APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O OBSERVADOR EXTERNO	277
	APÊNDICE V – ROTEIRO DEFINITIVO PARA A ESCRITA DA NARRATIVA	279
	APÊNDICE VI – NARRATIVA ESCRITA DA PROFESSORA-PESQUISADORA PARTICIPANTE	280
	APÊNDICE VII – QUESTIONÁRIO INICIAL PARA A TURMA	284
	APÊNDICE VIII – ROTEIRO DEFINITIVO PARA A ESCRITA DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS	286
	APÊNDICE IX: DIÁRIOS REFLEXIVOS DA PROFESSORA-PESQUISADORA PARTICIPANTE	287
	APÊNDICE X – QUESTIONÁRIO SEMANAL SOBRE AS AULAS PARA A TURMA	312
	APÊNDICE XI – ROTEIRO DEFINITIVO PARA AS ENTREVISTAS ORAIS EM GRUPO COM A TURMA	313
	APÊNDICE XII – PRIMEIRA ENTREVISTA EM GRUPO COM A TURMA	314

APÊNDICE XIII – SEGUNDA ENTREVISTA EM GRUPO COM A TURMA	318
APÊNDICE XIV – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS PARA O OBSERVADOR EXTERNO.....	321
ANEXO I – PLANOS DE CURSO PARA O 1º E 2º BIMESTRES DE 2024 ELABORADOS PELA SEE/MG.....	322
ANEXO II – UNIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS <i>JOY!</i> PARA O 3º ANO	328

1 INTRODUÇÃO

Começo este trabalho de tese declarando que dar aula na educação básica pública tem sido uma das minhas melhores experiências como professora de língua inglesa até então. Diante de todas as condições impostas à nossa profissão, a educação básica pública tem possibilitado a construção de minha identidade não apenas como professora de inglês e profissional da educação pública, mas também como professora cidadã. A responsabilidade para com o educandário é, acredito, a oportunidade que podemos ter para fazer uma diferença, mínima que seja, em nossa sociedade, a partir da contribuição na formação cidadã de nossos(as) estudantes. Não digo com isso, claro, que apenas as nossas ações carreguem essa responsabilidade, mas, como nos falou Paulo Freire,

[p]ensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. *É reconhecer que, se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa.* Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano [...] (Freire, 2022c, p. 42, grifo meu).

Partindo do ponto de que, com a educação, podemos alguma coisa, por isso mesmo, penso ser também um de nossos deveres, e direitos, como professores (de inglês) lutar para que possamos *esperançar* – uma esperança freiriana ativa e crítica (Freire, 2023b) – a superação dos desafios do reconhecimento da educação como uma das possibilidades para a transformação social por toda uma sociedade. Diante disso, apresento este trabalho não somente como um pré-requisito para o cumprimento de um curso de pós-graduação *stricto sensu*, mas especialmente como uma oportunidade de representar nele um dos cenários, com suas respectivas possibilidades e desafios, de uma prática pedagógica que se tente fazer crítica situada na educação básica pública de Minas Gerais, mais especificamente, nas aulas de língua inglesa. Para isso, decidi que, ao invés de buscar outras salas de aula para investigação, já era tempo de olhar para dentro da minha própria sala de aula, para a minha própria prática pedagógica, e, a partir dali, de tantas inquietações desde quando dei início à minha carreira na educação pública, analisar e repensar o que tem configurado essa minha docência como professora de língua inglesa na educação básica, em especial, no novo contexto de ensino básico em que nos encontramos, que é o Novo Ensino Médio (NEM).

Acredito ser mais do que necessário identificar, analisar e discutir as possibilidades e limitações de uma perspectiva crítica em língua inglesa diante dos impactos do Novo Ensino

Médio na prática pedagógica, vistos de dentro da sala de aula, em particular, por ter se iniciado após o período mais crítico da pandemia da Covid-19 (OMS, 2020). Segundo Duboc (2020), dentre os desafios trazidos por este tempo de incertezas, está a necessidade de o fazer docente ser repensado, não de forma superficial, mas considerando sua natureza ontológica e epistemológica (Duboc, 2020), a fim de se fazer o “exercício da autocrítica” (Duboc, 2020, p. 5). Assim, além de considerar as propostas pedagógicas discutidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e pelo Currículo Referência Minas Gerais – CRMG (Minas Gerais, 2021), nesta pesquisa, busquei discutir uma série de conceitos apresentados pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (Brasil, 2006) relacionados às aulas de língua inglesa para o contexto da educação básica, tais como a noção de cidadania e as teorias sobre a linguagem, os letramentos e os multiletramentos (Brasil, 2006). Dentre esses conceitos, destaco o ensino de inglês como letramento, disposto como uma prática social que possibilita ao aprendiz “uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais” (Soares, 1998, p. 65-66), incluindo, neste escopo, o letramento crítico por ser parte da minha concepção do fazer docente.

Por fim, apresento esta tese¹ como uma possibilidade de compreender, mais especificamente, os efeitos e as limitações de uma prática pedagógica crítica em meio à reformulação do Ensino Médio no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa a partir da minha própria prática pedagógica como professora-pesquisadora participante. Para tanto, baseada em princípios éticos da pesquisa qualitativa educacional (Celani, 2005), esta pesquisa se realizou por meio de uma autoetnografia em minha própria sala de aula de língua inglesa, em uma escola regular da rede pública estadual, na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, no cenário do Novo Ensino Médio, cujo primeiro ciclo de implementação de seu currículo foi concluído em todos os anos da rede estadual de Minas Gerais no ano de 2024. A você, leitor e leitora, desejo que faça uma boa leitura e que este trabalho possa suscitar novos *insights* sobre as questões aqui apresentadas para discussões não para o futuro, mas para o nosso presente.

1.1 Justificativa e questões de pesquisa

Ao tratar do trabalho com a língua inglesa, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta essa língua como “língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade” (Brasil, 2018, p. 476). Enquanto, no Ensino Fundamental, a

¹ A pesquisa da qual este trabalho de tese faz parte foi submetida ao e aprovada pelo Comitê de Ética da UFMG sob o CAAE de número 77179123.7.0000.5149.

interculturalidade e a visão da língua inglesa como língua franca foram significativas (Brasil, 2017), na etapa do Ensino Médio, o seu processo de ensino e aprendizagem busca “expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 476). Em consonância com o aspecto da ação e do posicionamento crítico a ser construído pelos estudantes, o CRMG, similarmente, aponta que o ensino de língua inglesa é visto por uma perspectiva de “educação linguística, consciente e crítica” (Minas Gerais, 2021, p. 88), guiada pelas teorias sobre letramento no ensino de língua estrangeira abordadas pelas OCEM (Brasil, 2006). Dessa forma, pela autoetnografia, propus compreender os efeitos e limitações de uma prática pedagógica crítica em meio a essas novas diretrizes curriculares em implementação no Ensino Médio, buscando contribuir para com a identificação e análise das possibilidades de uma prática pedagógica voltada para o ensino de língua inglesa como letramento (Brasil, 2006)² a partir do meu próprio contexto educacional.

Entendo que essa proposta de ensino de língua inglesa como letramento, visto, neste trabalho, como prática sociocultural, permite uma “visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais” (Brasil, 2006, p. 109). Além disso, adoto a concepção de que a comunicação oral, a leitura e a prática escrita em língua inglesa, dentre outras habilidades, podem ser percebidas “na visão alternativa de heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas” (Brasil, 2006, p. 110). Por isso, justifico esse trabalho pela possibilidade de contribuir para a discussão e produção de conhecimento acerca dos possíveis impactos dessa perspectiva crítica nas aulas de língua inglesa na escola pública, ainda nos primeiros anos de implementação do NEM, com a coleta e geração de dados (Mattos; Jucá, 2022) no último ano do primeiro ciclo completo de toda a etapa de ensino orientada pelo novo formato.

Além disso, o estudo pode se justificar por se apresentar como um dentre os vários recortes de análise e discussão em relação à perspectiva crítica em LI no NEM, podendo ser suporte para a reflexão da prática pedagógica de demais professores da educação básica, pública e privada, que se identifiquem com as questões levantadas, e até mesmo para a promoção de políticas públicas que versam sobre o ensino e a aprendizagem de inglês no Ensino Médio em regiões a nível municipal, estadual e federal com características similares ao contexto pesquisado. Para isso, como professora-pesquisadora participante, isto é, autoetnógrafa desta

² Nesta pesquisa, utilizo, de forma intercambiável, expressões como “ensino de língua inglesa como letramento (crítico)”, “perspectiva crítica do ensino de língua inglesa” e “educação crítica em língua inglesa” – compreendendo o processo de ensino e aprendizagem da língua em sala de aula na educação básica pública – para representar a concepção de ensino e aprendizagem que venho adotando tanto como pesquisadora quanto professora.

investigação, busco demonstrar que a pesquisa é indissociável do ensino (Paiva, 2019), pois “um professor preocupado com sua prática está sempre, recursivamente, identificando problemas, planejando, agindo, observando sua própria prática e refletindo” (Paiva, 2019, p. 78). Para mim,

[...] fazer autoetnografia não é assumir que o *eu* pesquisador seja mais importante que o *eu* pesquisado. Trata-se de observar de que maneira o estudo do meu *eu* (individual), isto é, do pesquisador/pesquisado, pode contribuir para a investigação de questões importantes para um *eu* (coletivo), ou seja, professores e pesquisadores de outros contextos que possam tirar proveito dos resultados da minha experiência pessoal e, assim, ressignificá-la localmente para seus próprios contextos de atuação (Pardo, 2019, p. 30-31, grifo do autor).

Com isso, por meio da autoetnografia, que, mesmo sendo recente na área de Linguística Aplicada (Pardo, 2019) – e que considero ainda ser – é promissora e intrigante (Wall, 2008), envolvendo um processo crítico de reflexão sobre a própria prática pedagógica, este trabalho igualmente se justifica por possibilitar a construção de “uma compreensão mais perspicaz sobre sua [minha] sala de aula” de modo que o trivial dessa sala de aula não se torne uma perspectiva comum, normal, produzindo assim evidência para a teoria e o desenvolvimento profissional no campo da educação (Moita Lopes, 1996, p. 186), tanto para mim quanto para possivelmente quaisquer outros professores de língua inglesa e profissionais envolvidos nas políticas da educação básica pública estadual de Minas Gerais e, quiçá, do Brasil. Por último, essa pesquisa se justifica pela possibilidade de produzir conhecimento sobre uma realidade ainda pouco investigada, dando a essa investigação uma funcionalidade social ao se apresentar como um bem, um serviço a ser oferecido à sociedade, pois “a pesquisa não apenas deve valer para a ciência como também servir à sociedade” (Serrano, 2011, p. 87), em específico, para o ensino de inglês na educação básica pública brasileira.

Considerando essa pesquisa qualitativa a partir da autoetnografia, na condição de professora-pesquisadora participante da investigação, lancei as seguintes perguntas de pesquisa:

- | |
|---|
| 1. Quais seriam as possíveis relações entre o ensino de língua inglesa como letramento crítico e os pressupostos curriculares presentes no Novo Ensino Médio na escola pública? |
| 2. A partir dessas relações, quais seriam as possibilidades e limitações para a adoção de uma prática pedagógica crítica em aulas de inglês na escola pública durante o primeiro ciclo de implementação do Novo Ensino Médio? |

Propus esses questionamentos por pressupor que, em meio às demandas de implementação de novas diretrizes curriculares, uma proposta de prática pedagógica crítica nas aulas de língua inglesa poderia ser orientada para um possível mero cumprimento das propostas ensejadas pelos novos currículos e para o cumprimento dos demais assuntos burocráticos da sala de aula, principalmente ao considerarmos o espaço e tempo ocupados pela língua inglesa no novo cenário educacional. A partir disso, realizei a coleta e geração de dados (Mattos; Jucá, 2022) e sua análise de modo a colaborar com a formação inicial e continuada, bem como com os processos de elaboração/revisão de políticas linguísticas que se voltem ao trabalho de auxiliar os professores em exercício na reflexão de sua própria prática pedagógica para que possam ter a oportunidade de pensar e repensar as crenças e os valores dessa mesma prática e, enfim, transformá-la (Mattos, 2014). Além de responder as perguntas, os resultados da pesquisa podem permitir compreender as possibilidades e limitações da adoção de uma prática crítica e sua respectiva repercussão no NEM na medida em que analisa e discute a prática pedagógica autoetnográfica em questão, atentando-se para indagações quanto às determinações curriculares de políticas públicas educacionais para a sala de aula de língua inglesa na escola pública no estado de Minas Gerais.

1.2 Objetivos

Este trabalho se propôs a investigar os possíveis impactos de uma educação crítica em língua inglesa a partir da prática pedagógica da professora-pesquisadora participante, no contexto do Novo Ensino Médio, sob uma perspectiva autoetnográfica.

Como objetivos específicos, esta investigação se propôs a:

1. identificar as convergências e divergências entre a proposta de um ensino de inglês como letramento crítico, os currículos do Novo Ensino Médio na escola pública, tanto na esfera federal quanto na estadual, e minhas concepções de ensino de inglês como letramento crítico como professora-pesquisadora participante;
2. analisar e discutir as atividades/projetos dos planos de aula de uma turma de 3º ano do Ensino Médio com base na concepção de ensino de língua estrangeira como letramento crítico no Novo Ensino Médio;
3. identificar e analisar as possibilidades e limitações para a adoção de uma prática pedagógica crítica pela professora-pesquisadora participante, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, no contexto do Novo Ensino Médio.

1.3 Organização da tese

Somado a este primeiro capítulo, de introdução, que apresentou um panorama geral da investigação, da sua justificativa e dos objetivos, geral e específicos, este trabalho de tese se encontra organizado em mais quatro capítulos, subdivididos em seções que abordam tópicos de discussão pertinentes para este estudo. A seguir, no capítulo 2, apresento e discuto a revisão da literatura considerada para a fundamentação desta pesquisa, discorrendo sobre conceitos e pressupostos teóricos adotados ao longo de todo o processo investigativo. Para essa discussão, começo, pois, discutindo o percurso do ensino de língua inglesa na escola pública, passando por algumas legislações relevantes para o ensino de línguas no Brasil e chegando ao que é concebido como Novo Ensino Médio (NEM) para, enfim, discorrer sobre as possibilidades e limitações teóricas de uma educação crítica na sala de aula de língua inglesa neste contexto.

Mais adiante, no capítulo 3, discuto a metodologia autoetnográfica escolhida para a investigação e explico os procedimentos para a coleta, geração e análise dos dados. Para isso, busco descrever, com o máximo de detalhes possível, o contexto social e educacional onde a autoetnografia docente ocorreu, além de apresentar o perfil dos participantes e suas respectivas posições nesta investigação. Em seguida, apresento cada um dos instrumentos de pesquisa utilizados por cada um dos participantes: por mim mesma, enquanto professora-pesquisadora participante, por meus alunos e alunas e pelo observador externo. Por último, apresento o processo de análise dos dados coletados e gerados com relação às possibilidades e limitações de um ensino de língua inglesa como letramento crítico, em meio à implementação do Novo Ensino Médio, em uma turma de 3º ano de uma escola pública estadual em Minas Gerais.

No capítulo 4, por sua vez, analiso e discuto, enfim, os dados coletados e gerados na autoetnografia realizada durante os dois primeiros bimestres escolares, de março a julho de 2024. A partir de uma perspectiva de cristalização dos dados (Mattos; Jucá, 2022), as análises e discussões sobre todas as atividades/projetos de língua inglesa (comunicação oral, leitura, prática escrita, além de conhecimento linguístico, literatura e processo avaliativo), desenvolvidos na sala de aula do 3º ano do Ensino Médio nesse período investigativo, foram realizadas em busca dos objetivos geral e específico em relação aos efeitos da adoção de uma prática pedagógica voltada para uma educação crítica. Por fim, nas considerações finais, trago à baila algumas reflexões referentes aos resultados encontrados ao longo de todo o trabalho desenvolvido, tendo em vista, principalmente, os objetivos pretendidos e as questões de pesquisa, discutindo, por último, algumas proposições para futuras pesquisas na área.

Para finalizar este trabalho, descrevo as referências utilizadas ao longo de todo o estudo, apresentando, posteriormente, os apêndices e os anexos pertencentes ao escopo investigado. Os apêndices e os anexos estão dispostos conforme a ordem de menção a cada um neste texto, partindo da carta de apresentação da pesquisa à escola e dos termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido dos demais participantes e concluindo o trabalho com os anexos referentes ao material didático adotado pela escola. Assim, passo, a seguir, à discussão da revisão da literatura adotada.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresento a revisão da literatura que foi base para a realização de toda esta pesquisa, desde a elaboração do projeto à condução da coleta, geração e análise dos dados. Inicialmente, i) apresento e discuto o percurso histórico do ensino de inglês na escola pública anterior ao momento atual. Em seguida, ii) traço um panorama sobre a nova política educacional do Novo Ensino Médio (NEM), considerando, em especial, o contexto de escola pública por ser esse de interesse desta investigação. Para essa análise, apresento o modelo do NEM até então em implementação, visto que, durante a condução deste estudo e em razão da mudança de governança federal, que abriu possibilidades para outros diálogos, retomaram-se as discussões políticas sobre o funcionamento dessa nova política educacional. Adiante, iii) discuto a relação entre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e o NEM na escola pública, apresentando questões relevantes para o entendimento do tempo e espaço ocupados pelo ensino da língua no novo cenário educacional e as novas legislações que versam sobre esse ensino na escola pública. Para discutir a prática pedagógica em que acredito como pesquisadora e, na medida do possível, como professora, iv) discorro sobre o ensino de língua inglesa como letramento crítico e, em seguida, a pedagogia do pós-método que igualmente pode dialogar com essa perspectiva crítica. Por último, v) descrevo e discuto essa mesma perspectiva crítica para a escolha ou elaboração de atividades de inglês, considerando o uso do livro didático de língua inglesa na conjuntura do NEM, por considerar a sua política pública – o Programa Nacional do Material e do Livro Didático (PNLD) – de significativa importância para o processo de ensino e aprendizagem da língua em contexto de educação pública regular, assim como atividades outras que venham a ser adotadas nas aulas de inglês. Diante disso, passo então à primeira discussão mencionada.

2.1 Percurso histórico do ensino de inglês na escola pública

“Inglês em escolas públicas não funciona?”³. Para essa pergunta, estamos acostumados a ouvir uma máxima proferida por muitos daqueles que já passaram pela experiência educacional: “Não, não se aprende inglês na escola”, mais especificamente, na escola pública. Venho tentando compreender os motivos que levam quase todos os meus alunos e alunas, em

³ Esta pergunta faz alusão à pergunta impressa na capa do livro organizado por Diógenes Cândido de Lima (2011), *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*, que analisa e discute questões pertinentes ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas a partir de perspectivas de diferentes pesquisadores da área acerca de uma narrativa de aprendizagem da língua inglesa em escola pública.

nosso primeiro contato, a me responderem negativamente a essa pergunta, escutando-os e tendo que discutir crenças do senso comum que parecem reforçá-las de geração em geração. Afirmções como, por exemplo, “Mal sei português, imagina o inglês”, “Ninguém aprende inglês em escola”, “Se você quiser aprender inglês de verdade, ou estuda fora, ou faz curso em uma escola de idiomas”, “A única coisa que alguém consegue aprender na escola é o Verb to Be” (Duboc; Siqueira, 2020, p. 247, tradução minha)⁴⁵ são parte dessa crença hereditária. Haveríamos de buscar respostas, ou até culpados(as), para essa “*/anguish, anguish, a foreign anguish is english*” (Phillip, 1989 *apud* Duboc; Siqueira, 2020, p. 247)?

Conforme Leffa (2011), a sociedade costuma atribuir a culpa pelo fracasso da aprendizagem de inglês ora à escola, ora ao governo, ora ao professor, ora ao aluno, colocando cada um no papel de bode expiatório da situação, a depender da posição de quem fala. Concordo com Leffa (2011) ao pontuar que “[c]ondenar tem sido a estratégia menos eficaz, na medida em que, pelo menos na escola pública, cria o conflito sem resolvê-lo, e tudo acaba ficando por isso mesmo” (Leffa, 2011, p. 31). Porém, pensando nessa ótica, também concordo com a ideia do autor de que ninguém é culpado sozinho, já que fazemos parte de todo um sistema em que o papel de cada um importa. Isto é, para que a educação não vire “carnavalização” (Leffa, 2011, p. 25), é preciso que cada agente ativo desse sistema tenha percepção responsável não apenas de seus direitos, mas também de seus deveres, a começar pelo Estado que, representado em seus diferentes órgãos públicos, tem como dever garantir a educação escolar pública de qualidade, conforme artigo 4º, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) ou Lei Darcy Ribeiro (Brasil, 1996).

Ainda a respeito disso, em uma rápida busca pelos portais de divulgação de pesquisa científica, é possível encontrar pesquisas com uma ênfase maior em algum aspecto da relação entre professores e o processo de ensino e aprendizagem de inglês, acompanhada de estudos que também abordam a perspectiva do aluno e até mesmo a dos pais dos estudantes. Semelhante ênfase parece, de certa forma, no meu ponto de vista como professora de inglês, um apelo ao papel do(a) docente de inglês enquanto solucionador(a) dos problemas para a transformação do ensino de inglês na rede pública, o que parece ser um pouco temeroso. Acerca disso, Bernardo (2022) reforça dizendo que

[a] literatura que trata do ensino/aprendizagem de inglês no Brasil, especialmente a que se refere à escola pública, revela que a situação do ensino/aprendizagem de língua inglesa deixa a desejar. Os problemas apontados estão relacionados principalmente às condições materiais

⁴ No original: “I barely know Portuguese let alone English,” “Nobody learns English at schools,” “If you want to learn real English, either study abroad or take a course at a specialized language school,” “the only thing one can learn at schools is the verb To Be”.

⁵ Todas as traduções são de minha autoria.

inadequadas, classes numerosas, carga horária reduzida, professores não qualificados e utilização de metodologias ultrapassadas que desanimam os alunos (Bernardo, 2022, p. 80).

Para além desses apontamentos em trabalhos científicos, encontramos também, no nosso cotidiano, discussões exaustivas sobre a posição do(a) docente e dos discentes diante desse processo. A respeito desse assunto, ao discutir o conceito de inglês como língua franca (ILF), apresentado pelos mais recentes documentos normativos da Educação Básica (Brasil, 2017, 2018), Duboc (2019) destaca que o ensino de inglês brasileiro

[...] é marcado historicamente por um discurso de fracasso já denunciado por pesquisadores brasileiros (Assis-Peterson, Cox, 2013; Duboc, 2018; Duboc, Garcia, Rodrigues, 2018; Siqueira, Dos Anjos, 2012 dentre outros). Um dos fatores relacionados a esse discurso se refere ao ranço colonialista do inglês e a empreitada árdua de muitos brasileiros na busca idealizada do “domínio” do idioma, calcado em preceitos como precisão, pureza e imitação do falante nativo (Duboc, 2019, p. 16).

Ao lado desses fatores mencionados acima pela autora, outros estudos indicam também a confusa associação simétrica que costuma ser realizada entre o ensino de inglês em instituições de línguas, ou cursos livres de inglês, e a escola regular, em específico, a pública. Como ilustração, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006), ainda atuais para o que proponho neste trabalho, afirmam que a falta de entendimento da diferença de objetivos entre estes dois contextos faz com que “a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais)” (Brasil, 2006, p. 90). Em minha perspectiva de professora, semelhante confusão parece estar presente entre o próprio grupo discente, uma vez que, se refletirmos sobre os discursos que costumamos ouvir de nossos estudantes, há uma aparente presença do sentimento de *eu preciso fazer um cursinho de inglês para aprender inglês*, sugerindo que eles compreendem que, mesmo que implicitamente, na escola regular, além dos desafios, há possivelmente objetivos outros que se diferem daqueles que eles imaginam haver em um curso livre de inglês.

Corroborando as OCEM (Brasil, 2006) sobre esse tópico, Tilio (2014) reforça que, a partir do final da década de 1970, enquanto ocorria a adoção da abordagem comunicativa por cursos livres de inglês e algumas escolas regulares privadas, o ensino da língua na escola pública continuava a adotar uma abordagem instrumental, “puramente gramatical, com exercícios excessivamente estruturais” (Tilio, 2014, p. 926). O fato de muitos professores terem aprendido

com regras estruturais ao estudarem por meio do método audiolingual⁶, a ausência de infraestrutura e recurso material, que se resumia em giz e quadro-negro, a segurança que o(a) docente encontrava (ou pensava encontrar) no conhecimento gramatical até mesmo como maneira de manter a disciplina em sala de aula e o senso comum de que os discentes de escola pública não conseguem aprender inglês são alguns dos fatores apontados por Tilio (2014) que podem explicar a adoção de semelhante abordagem estruturalista. Além disso, mesmo após dez anos, essa concepção de ensino de língua inglesa parece persistir na sala de aula de inglês no Brasil. Ainda que publicações de documentos que revolucionaram o ensino de inglês tenham sido feitas ao longo tempo, sobre os quais discorro nas seções seguintes deste capítulo, autores como Ferraz e Mattos (2024) continuam reforçando a necessidade de “questionar o que vem sendo tradicionalmente chamado de ensino/aprendizagem de LE [língua estrangeira] ou LI [língua inglesa]” (Ferraz; Mattos, 2024, p. 31) na escola regular.

Diante disso, buscando reformular essa perspectiva desanimadora para o ensino da língua, alguns movimentos com relação às orientações educacionais para o ensino de língua estrangeira, até então, não apenas o da língua inglesa, mas também o de outras, incluindo o da língua espanhola, podem ser observados ao longo do tempo. Em um primeiro momento, vemos os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (PCN-LE) (Brasil, 1998, 2000), tanto para os anos do Ensino Fundamental quanto para os do Ensino Médio, versando sobre a língua estrangeira moderna (LEM) com um olhar contrário ao ensino estrutural, porém ainda limitante. Com relação a isso, Tilio (2014) destaca que os PCN-LE inovaram ao

[...] reconhecer duas perspectivas que devem embasar o ensino de língua estrangeira na educação básica: uma educacional e outra pragmática. O documento, por ter como alvo a escola pública, reconhece as limitações de infraestrutura desta e propõe que, para que ambas as perspectivas sejam minimamente contempladas, o foco do ensino deva recair em apenas uma das quatro habilidades linguísticas enfatizadas pela abordagem comunicativa. A escolha da habilidade a ser privilegiada deve ser feita, segundo o documento, considerando-se as necessidades da comunidade escolar. No entanto, caso a comunidade não possua necessidades específicas, o documento sugere que tal ênfase recaia sobre a leitura, uma vez que esta seria a habilidade linguística mais facilmente acessível à maior parte da população brasileira, considerando-se que grande parte do conhecimento é veiculada em inglês, principalmente pela internet. Além disso, a habilidade de leitura em língua estrangeira, no Brasil, possui também uma função instrumental de acesso ao conhecimento no

⁶ O método audiolingual surgiu pela crescente atenção dada ao ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos no final dos anos 50, em um contexto de pós-Segunda Guerra Mundial, baseando-se na visão de uma linguística estrutural e em princípios do behaviorismo (Richards; Rodgers, 2014). Possui como foco o desenvolvimento de habilidades orais e auditivas a partir da prática de padrões, *drillings* e memorização, os quais foram algumas das causas para a descredibilidade do método, que não estava “resultando em competência” (Richards; Rodgers, 2014, p. 72, tradução minha). Para o audiolingualismo, “a fala pode ser abordada por meio da estrutura, e a prática leva à perfeição” (Richards; Rodgers, p. 73, tradução minha).

Ensino Superior, já que a entrada neste inclui provas de leitura em língua estrangeira, tanto no nível de graduação (vestibular, ENEM), quanto de pós-graduação *stricto-sensu*, (provas de língua estrangeira instrumental) (Tilio, 2014, p. 926-927).

Podemos perceber que, se a abordagem comunicativa está presente até os dias de hoje como a abordagem mais proeminente no ensino de inglês por “atribuir papel central ao aprendiz e à sua interação na língua alvo com objetivos pré-estabelecidos” (Caetano, 2017, p. 39), é o trabalho com a habilidade de leitura que se destaca nos contextos de acesso e continuidade à formação acadêmica em universidades e demais provas e vestibulares que exigem uma língua estrangeira. Mesmo diante dessa única demanda acadêmica da língua inglesa, que persiste com o tempo, um estudo elaborado pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, encomendado pelo *British Council* (2015), acerca do ensino de inglês na educação pública brasileira, confirma que um dos desafios apontados pelos professores pesquisados ainda se refere às dificuldades no planejamento das aulas, uma vez que “[m]uitos professores afirmam que se sentem pouco amparados na hora de estruturar os conteúdos que serão ensinados” (British Council, 2015, p. 19), o que parece ser causa de um ensino tradicional, em sua maior parte, refletido em aulas gramaticais.

Ferraz e Mattos (2024, p. 23), no mesmo sentido, destacam que, tanto no ensino público quanto no privado, “as filosofias/práticas/metodologias dos métodos audiolingual, gramática-tradução e comunicativo eram baseadas no positivismo, estruturalismo e na educação tradicional”. Para esses linguistas aplicados, essas perspectivas de ensino e aprendizagem de inglês concebem o conhecimento como binário, do certo e errado, do negativo e positivo, dividindo-o e organizando-o em fragmentos do mais simples ou fácil ao mais complexo: “primeiro você aprende o alfabeto, em seguida, as palavras, então, *verb to be*, *simple present* etc.” (Ferraz; Mattos, 2024, p. 23). Tais concepções reforçam, conforme dizem os autores, a educação/escola tradicional no que se refere ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, próximo à concepção de educação bancária, que é discutida por Paulo Freire (2023a) ao se referir a uma educação que se preocupa somente com a transferência de conteúdo.

Voltando às tentativas dos PCN-LE de definir o ensino de língua inglesa na educação básica, Tilio (2014) pontua que, mais do que colocar o foco do ensino da língua na leitura ou nas quatro habilidades como preconiza a abordagem comunicativa, seria preciso que o ensino da língua na escola buscasse “apresentar aos alunos as diferentes possibilidades de se ler o mundo com e na língua, entendendo-se a atividade de leitura aqui compatível com teorias de multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000; Kalantzis; Cope, 2012) e novos letramentos

(Lankshear; Knobel, 2011)” (Tilio, 2014, p. 927). Caetano (2017, p. 40), com referência a esse ponto, também percebe essa utilização do uso funcional da língua inglesa por parte da abordagem comunicativa ao priorizar “contextos de preservação da hegemonia dominante em detrimento de outros discursos”, considerando seu caráter mercadológico e consequente manutenção do *status quo* que atribui ao ensino de língua inglesa.

Apesar de defender o trabalho de todas as habilidades linguísticas no ensino de inglês, concordo com Tilio (2014) e Caetano (2017) que esse trabalho proposto pela abordagem comunicativa como é praticado em institutos de idiomas não é suficiente para se tratar a língua por inteiro na educação básica pública, que possui objetivos distintos, como mencionei anteriormente. Assim como Ferraz e Mattos (2024, p. 24) pontuam, levando em conta as concepções envolvidas em uma educação tradicional, incluindo a abordagem comunicativa, “não há problema algum com o ensino tradicional [ensino focado na gramática e na leitura instrumental], pois ele é importantíssimo para a manutenção de valores e certamente funciona para muitos; o problema, a nosso ver, surge quando acreditamos que somente o ensino tradicional dá conta da realidade contemporânea”. Para além disso, os PCN-LE (Brasil, 1998) já preconizavam que “a aprendizagem de Língua Estrangeira [inglesa ou qualquer outra ofertada à época] contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas” (Brasil, 1998, p. 37). Esse mesmo documento também destacava o papel relevante do ensino da língua para a compreensão intercultural entre as culturas e línguas estrangeiras e a própria cultura e a língua-mãe, promovendo “ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento” (Brasil, 1998, p. 37), o que pode não ser completamente concretizado por uma abordagem como a comunicativa, que desconsidera questões de desigualdade, opressão e multiplicidade cultural próprias da língua inglesa (Caetano, 2017).

Mais adiante, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 2000) apresentaram as línguas estrangeiras modernas (LEM) como “meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo [estudantes] uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida” (Brasil, 2000, p. 26). Para esses parâmetros, isso contribui, por conseguinte, com a formação dos estudantes como cidadãos e torna possível a eles, segundo os PCN+ (Brasil, 2002), orientações complementares aos PCNEM, “atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem” (Brasil, 2002, p. 93). A propósito, nos PCN+ (Brasil, 2002), diferentemente de um ensino tradicional, vislumbramos concepções voltadas para uma sociedade em transformação e percebidas na adoção de temas para a

educação linguística do país, apresentadas pelos documentos como “cultura, globalização versus localização, negociação de sentidos, significado e visão de mundo, ética e cidadania, conhecimento, construção e imaginário coletivos” (Ferraz; Mattos, 2024, p. 27). Podemos considerar que essa novidade desses últimos documentos trouxe resultados positivos na prática educativa, uma vez que, ao analisar os documentos educacionais em vigência no presente momento, encontramos o reforço a esse trabalho com temáticas sociais diversas.

Alguns anos mais tarde, por sua vez, as OCEM (Brasil, 2006) reafirmam que “a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (Brasil, 2006, p. 91). Assim como esse documento destaca, não é que o ensino da língua voltado para seus aspectos linguísticos não tenha também seu papel educacional, mas é urgente que se vá adiante disso. Ao passo que esse ensino voltado para o linguístico “contribui para uma outra formação, aquela que entende que o papel da escola é suprir esse indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um ‘ser completo e formado’” (Brasil, 2006, p. 91), o ensino de línguas estrangeiras em sua função educacional se refere à “compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o” (Brasil, 2006, p. 91) e, complemento, ao mesmo tempo que ensina a língua *per se*.

Em todos os documentos citados até aqui, podemos perceber que não há referência ao ensino de uma língua estrangeira em específico, mas, implicitamente, acredito, estava sendo considerado o ensino da língua inglesa, uma vez que, quando foram publicados, a língua inglesa já ocupava a maioria das matrizes curriculares do país. Até 2016, incluída na parte diversificada do currículo, ou seja, ocupando um espaço diferente de disciplinas consideradas mais tradicionais, comuns, como língua portuguesa e matemática, a LEM poderia ser escolhida pela própria comunidade escolar a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo essa escolha condicionada às possibilidades da instituição (Brasil, 1996). No entanto, essa escolha sempre esteve atrelada ao ensino de língua inglesa. Sobre isso, Bernardo (2022) descreve que

[m]esmo com a possibilidade de escolha de outros idiomas, o inglês predominou nas ofertas das escolas brasileiras. Mais recentemente, a Medida Provisória nº 746/2016, no Artigo 26 e parágrafo 5º, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino dessa língua: “No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano”. E no Artigo 36, parágrafo 8º, declara: “Os currículos do ensino médio incluirão obrigatoriamente o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de ofertas, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (Bernardo, 2022, p. 69).

Apesar dessa obrigatoriedade descrita, implícita e explicitamente, nos documentos, percebemos ainda uma desvalorização também da língua inglesa em relação às demais disciplinas do currículo, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto em todos os anos do Ensino Médio. Considerando um contexto amplo de educação pública no Brasil, no Ensino Fundamental, a língua inglesa costuma ocupar um espaço de dois (2) horários semanais de aula, de cinquenta (50) minutos cada, o que corresponde à metade da carga horária de quase todos os outros componentes curriculares (Bernardo, 2022). Já no Ensino Médio, antes da Reforma do Ensino Médio Regular, era mantida a mesma carga horária do Ensino Fundamental. No entanto, após a Reforma, a língua inglesa passou a contar apenas com um (1) horário semanal, de ínfimos cinquenta (50) minutos, correspondente a 33:20 horas/aula em um total de mil (1000) horas/aula semanais do currículo completo, quando se considera o contexto de ensino da rede estadual de educação de Minas Gerais (Minas Gerais, 2023), uma vez que cada Estado pôde distribuir a carga horária a seu critério.

A respeito do contexto da rede estadual de MG, até 2021, o ensino de língua inglesa para o Ensino Médio seguia as orientações do antigo Currículo Básico Comum (CBC) (Minas Gerais, 2005). À época, esse mesmo documento não descrevia, especificamente, o *ensino de língua inglesa*, mas o de *língua estrangeira moderna*. Amparados nos documentos anteriormente mencionados (Brasil, 1998, 2000, 2002, 2006), os CBC para o Ensino Médio também destacavam os pontos críticos que interferem no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira na escola pública, bem como pontuavam não ser a simples aquisição de formas e estruturas linguísticas o fim do ensino de línguas. Mais do que isso, referenciando os PCN (1998), o documento afirmava ser esse ensino a possibilidade de o aluno “agir discursivamente no mundo e de compreender outras manifestações culturais próprias de outros povos” (Minas Gerais, 2005, p. 13). No entanto, o documento manteve a concepção de língua como aquela para atender a “encontros de serviços” (Tilio, 2014, p. 930), conforme excerto abaixo:

Além disso, a aquisição de habilidades comunicativas em outra(s) língua(s) representa, para o aluno, o acesso ao conhecimento em vários níveis (nas áreas turística, política, artística, comercial, etc.), favorecendo as relações pessoais. O domínio de outro(s) idioma(s) permite ainda o intercâmbio científico, por proporcionar acesso tanto à bibliografia quanto ao conhecimento científico divulgado em outra(s) língua(s). A utilização de redes de informações, como a Internet, por exemplo, fica favorecida pela competência comunicativa em diferente(s) língua(s) estrangeira(s). É preciso considerar, ainda, a importância do domínio de uma ou mais línguas estrangeiras no mercado de trabalho atual, que, via de regra, prioriza candidatos fluentes num (*sic*) idioma estrangeiro para efeito de admissão contratual (Minas Gerais, 2005, p. 13).

Como confirmação dessa noção de língua estrangeira como ferramenta desses encontros de serviço (Tilio, 2014) para atender ao mercado de trabalho, por exemplo, ao longo do documento, percebemos a adoção da abordagem comunicativa como concepção de ensino de língua proposta aos professores. Os CBC (Minas Gerais, 2005), que continuam lançando mão dos PCN (Brasil, 1998), preconizavam que, para a construção de significados em interações com textos escritos e orais para atingir objetivos comunicativos com a LEM, “o aluno faz uso de três tipos de conhecimento: o conhecimento de mundo, o conhecimento léxico-sistêmico e o conhecimento sobre textos (organização textual)” (Minas Gerais, 2005, p. 15), incluindo a competência estratégica⁷. Além disso, podendo contar com o auxílio das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), o ensino da língua estrangeira, até então, escolhida, deveria estar pautado no ensino das quatro habilidades e do conhecimento sistêmico de forma comunicativa, reforçando assim a sua preferência por um ensino comunicativo na educação básica pública.

Antecipando, de certa forma, as discussões que trazem as OCEM (Brasil, 2006), os CBC (Minas Gerais, 2005) também tratavam a linguagem como prática social, de forma que envolva o uso de distintos gêneros textuais, tanto por quem fala quanto por quem escreve, para o entendimento do “que falar ou escrever, sobre quem e para quem falar ou escrever, quando e onde” (Minas Gerais, 2005, p. 33), possibilitando ao ouvinte/leitor a construção de sentidos “dadas as condições de produção textual e o contexto sociocultural da interação oral ou escrita” (Minas Gerais, 2005, p. 33). Assim como os documentos anteriores, os CBC (Minas Gerais, 2005) abordavam a interdisciplinaridade durante o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, trazendo à tona os Temas Transversais, chamados, a partir da publicação da BNCC (Brasil, 2018), de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), como, por exemplo, meio ambiente, economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo e ciência e tecnologia, dentro dos quais se encontram outros subtemas como educação para o consumo, educação financeira, educação alimentar e nutricional, educação para o trânsito e diversidade cultural,

⁷ A Abordagem Comunicativa (AC) explora quatro tipos de competências: “competência linguística (conhecimento léxico-sistêmico e fonético-fonológico), competência textual (conhecimento sobre textualidade, continuidade temática, gêneros textuais, tipos de texto etc.), competência sociolinguística (adequação da linguagem às situações de interação) e competência estratégica (uso consciente de estratégias para lidar com situações e contextos pouco conhecidos nas várias interações do dia a dia por meio da língua estrangeira, tanto na modalidade oral quanto na escrita)” (Minas Gerais, 2005, p. 13-14). Além disso, a AC apresenta uma versão forte, pela qual o ensino não é explícito, mas acontece na comunicação, e uma versão fraca, quando se ensina explicitamente dentro de contextos de comunicação (Tilio, 2014). Segundo Mattos e Valério (2010, p. 137), citando Richards e Rodgers (1986, p. 66), enquanto aquela objetiva “usar a [língua] para aprendê-la”, esta preconiza “aprender para usar a língua”. Ainda, conforme Tilio (2014, p. 929), existe uma versão atual da AC, que “permite que o professor utilize um conjunto de metodologias da forma que julgue pertinente aos seus objetivos pedagógicos”, o que parece se aproximar da perspectiva do ecletismo (Rao, 2018).

respectivamente (Teixeira, 2022). Tanto para a BNCC (Brasil, 2018) quanto para o CRMG (Minas Gerais, 2021), o trabalho com esses TCTs pode orientar o que chamam de módulos de ensino, de maneira que “a sala de aula de língua estrangeira seja o espaço para discussões sobre aspectos de importância social, política e econômica no mundo atual” (Minas Gerais, 2021, p. 33), isto é, um espaço de prática social para interações significativas.

Se antes os documentos abordados até aqui eram considerados propostas ou orientações para o ensino de inglês nas escolas públicas, agora, estamos vivenciando a exigência – e consequente vigilância – de políticas públicas educacionais implementadas pelo país afora em suas instâncias federal, estadual e municipal. Por esse motivo, vale destacar como vem acontecendo esse ensino pautado nessas novas normativas curriculares (Brasil, 2017, 2018; Minas Gerais, 2021), em específico, para os anos do Ensino Médio com a política do Novo Ensino Médio (NEM). Além disso, mais do que apontar os problemas, inerentes às condições insuficientes da escola para o ensino de inglês como turmas numerosas, falta de material de suporte, número reduzido – a quase zero – de aulas, é cada vez mais válido questionar às autoridades por detrás dessas novas normativas o espaço e tempo ocupados pelo ensino e aprendizagem de inglês ou de mais de uma língua estrangeira na escola pública.

Assim, sigo abaixo com a discussão do panorama geral do Novo Ensino Médio na educação básica pública, em especial, no contexto de Minas Gerais.

2.2 O Novo Ensino Médio na escola pública

Em abril de 2021, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) divulgou a homologação⁸ do Currículo Referência Minas Gerais do Ensino Médio (CRMG) (Minas Gerais, 2021) para as escolas públicas estaduais, em vigência desde o ano de 2022. Substituindo os já discutidos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) (Minas Gerais, [s.d.]), o CRMG vem sendo parte de um conjunto de ações que visam a implementação do Novo Ensino Médio (NEM)⁹, a atual política pública educacional nacional em vigor. Segundo o documento, o Currículo Referência (Minas Gerais, 2021) está estruturado na Formação Geral Básica (FGB), seguindo os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), e nos

⁸ Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/story/11338-secretaria-de-educacao-publica-portaria-homologando-o-curriculo-referencia-do-ensino-medio-de-minas-gerais>. Acesso em: 17 fev. 2023.

⁹ Neste trabalho, considero o contexto de implementação da primeira versão do Novo Ensino Médio (NEM) na rede estadual de Minas Gerais, que, nesse mesmo período, passou a ser regida pela BNCC (Brasil, 2017, 2018) e pelo CRMG (Minas Gerais, 2021). Por esse motivo, faço menção a esses documentos e a nova matriz curricular de MG (Minas Gerais, 2023) sempre que me refiro à implementação do NEM.

Itinerários Formativos (IF), cuja matriz curricular fica a cargo de cada rede educacional para a proposição de “diferentes arranjos curriculares, considerando a relevância para o contexto local e a possibilidade de a escola e o município absorvê-los” (Minas Gerais, 2021, p. 14), com vistas “à formação humana global das juventudes mineiras no contexto do Ensino Médio de Minas Gerais” (Minas Gerais, 2021, p. 34). Em Minas Gerais, a exemplo, os IF são compostos por três unidades curriculares, sendo eles: Aprofundamento da Área de Conhecimento e/ou Educação Profissional e Técnica, Projeto de Vida e Eletivas (Minas Gerais, 2021).

Promulgado a partir da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida posteriormente na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), o Novo Ensino Médio surgiu como uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), modificando o tempo mínimo de permanência do aluno na escola, saltando de 800 horas a, no máximo, 1.800 horas para os componentes curriculares da BNCC (Brasil, 2018) e, no mínimo, 1.200 horas para os componentes dos IF (Minas Gerais, 2021). Com essa mudança na carga horária do Ensino Médio, os componentes curriculares passaram a ser distribuídos por áreas de conhecimento, a saber: Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Segundo informações oficiais disponíveis no site do Governo Federal¹⁰, semelhantes mudanças tiveram “como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e aproximar as escolas à realidade dos estudantes, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade”, ideia que também haveria de guiar as diretrizes estaduais. Com essa ampliação da carga horária e a flexibilização do currículo, o estudante do Ensino Médio passou, então, de acordo com a nova política, a integrar o conceito de “juventudes”, por se considerar que “[a] escola de Ensino Médio, [...], têm recebido, especialmente nas redes públicas, um novo sujeito popular e plural socialmente advindo das periferias, organizado em grupos, clubes e bondes” (Minas Gerais, 2021, p. 14), característica cada vez mais evidente.

Pereira, Silva e Lopes (2023), discutindo o histórico da construção da BNCC (2017, 2018), relatam a busca que se fez por uma proposta de uma base que pudesse preencher as lacunas encontradas em legislações educacionais anteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), no sentido de “chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que deveriam basear a formação dos profissionais da educação” (Saviani, 2016, p. 74 *apud* Pereira, Silva e Lopes, 2023, p. 24). Diante do que parece um contraditório começo, além disso, alega-se que houve uma elaboração

¹⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/novo-ensino-medio-traz-organizacao-curricular-mais-flexivel-e-proxima-a-realidade-do-estudante>. Acesso em: 9 maio 2024.

coletiva, isto é, a participação de todos os entes federativos, desde a instância municipal até a federal, e de suas respectivas comunidades escolares, incluindo gestores e professores. No entanto, diante de tantas inconsistências com a realidade, especialmente a partir do momento em que a BNCC (Brasil, 2018) foi sendo implementada junto ao Novo Ensino Médio, diversos questionamentos sobre essa participação democrática e coletiva foram sendo levantados por diferentes setores educacionais sobre

[...] se, de fato, os professores tiveram acesso ao documento, de que forma esse acesso foi realizado; se, efetivamente, eles tiveram voz e participaram da construção em sua versão final; ponderando, dentre outros aspectos, a diversidade regional do Brasil; bem como pesquisas atuais que vêm sendo realizadas apontando pontos críticos e omissões na BNCC (Pereira; Silva; Lopes, 2023, p. 25).

Concordando com as autoras acima, na posição de professora, também interrogo de que maneira foi possível a construção de um documento oficial da educação a ser tomado como base curricular nacional e comum a um país marcado por tantas diversidades de estado a estado. Para além disso, é similarmente passível de questionamento o caráter normativo dado ao documento sem essa devida participação de quem o desenvolve na escola, em especial, o professorado. A respeito disso mesmo, em entrevista para Silva e Minussi (2023), compartilhando a sua experiência na participação da elaboração da BNCC (Brasil, 2018), Rojo (2023) discorre sobre esse processo mencionando que

[n]o caso da BNCC (decorrente do PNE/2014, sancionado pela Presidente Dilma), embora ela tenha sido antecedida por um conjunto enorme de discussões nas várias regiões do Brasil e tenha sido objeto de uma série diversificada de versões, elaboradas em várias partes do país e bastante diferentes entre si, foi somente em 2017/2018 que o MEC de certa maneira “terceirizou” a elaboração do documento final a uma Fundação paulista (a Fundação Vanzolini) que convocou o grupo de assessores das várias áreas e disciplinas para escrever a BNCC para os diferentes níveis de ensino (Rojo, 2023, p. 226).

Pela descrição da autora acima, percebemos que o resultado das discussões coletivas parece ter ido de encontro a uma proposta que se apresenta única para todos nas diversas regiões do país. Ainda, saber que a versão final desse documento foi desenvolvida por uma instituição terceirizada reforça o questionamento levantado acima sobre a real participação coletiva na construção do documento, uma vez que, em um cenário político de ruptura da democracia, com uma presidenta eleita democraticamente deposta, “o processo de discussão foi interrompido e foi publicada uma versão do documento que não tem amparo no amplo debate nacional” (Pietri,

2023, p. 231). Em adição, descrevendo esse caráter normativo da nova diretriz ao compará-la com os antigos PCN, Rojo (2023) concorda que,

[d]iferentemente de um Currículo Nacional, os PCNs foram uma parametrização – i. e., ofereciam parâmetros teóricos e didáticos segundo os quais os estados e municípios poderiam editar seus próprios Currículos. Não havia a ambição de regulamentar (como no caso da BNCC) e distribuir conteúdos/tópicos ao longo dos anos escolares. Já na BNCC (2018), sim: há força de lei e ela busca regulamentar os conteúdos e abordagens/métodos de ensino vigentes nacionalmente, embora os currículos propriamente ditos continuem sendo estaduais e municipais (Rojo, 2023, p. 225).

Tendo, pois, essa força de lei, muito da BNCC (2018) foi então reproduzido nos currículos locais como, por exemplo, o conceito de competências e habilidades e a nova definição dos conteúdos a serem trabalhados em sala, chamados agora de objetos de conhecimento (Minas Gerais, 2021). Acerca das competências, mobilização de conhecimentos – conceitos e procedimentos –, de habilidades – práticas, cognitivas e socioemocionais –, de “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8), Rosa, Duboc e Siqueira (2023) pontuam que

[a] adoção do enfoque em competências reflete o que é praticado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O diálogo com o que preconizam tais organismos demonstra uma preocupação com uma agenda internacional para a educação, reafirmado pelo seu alinhamento com a Agenda 2030 da ONU. Isso está visível, principalmente, no que se refere às avaliações internacionais, o que implica a necessidade de uma “indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ [...] e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’” (Brasil, 2017b, p. 13), para que, assim, seja possível também uma avaliação “clara”. Tamanha clareza se manifesta através de códigos alfanuméricos que especificam cada uma das habilidades a serem desenvolvidas, relacionadas a determinados objetos de conhecimento, organizados através de tabelas para cada componente curricular e também para cada ano escolar (Rosa; Duboc, Siqueira, 2023, p. 13).

Ao se pensar nessa disposição de competências e habilidades a serem adquiridas de forma comum por todos os estudantes brasileiros, Pietri (2023), também em entrevista para Silva e Minussi (2023), ressalta essa tentativa de o documento da BNCC (Brasil, 2018) distribuir os conhecimentos de forma mais igualitária, “mas, do modo como se constituiu em sua versão final, reduz a aprendizagem a um conjunto de competências e habilidades a serem adquiridas, sem que nem mesmo seja explicitado o que se compreende por esses conceitos no documento” (Pietri, 2023, p. 231) para além da problemática de que “pretende garantir

aprendizagens comuns, consideradas essenciais para todos os educandos, independentemente de questões contextuais e locais” (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p. 18). Pietri (2023) pontua que esses mesmos conceitos já eram antes adotados pelos antigos PCN (Brasil, 1998), mas foram ressignificados na BNCC (Brasil, 2018). Segundo o autor, essa “concepção do sujeito aprendiz reduz-se a suas capacidades cognitivas de reconhecimento dos objetos que lhe são ofertados na escola” (Pietri, 2023, p. 235). Isto é, se, nos PCN, buscava-se uma formação de sujeitos mais adaptados, competitivos e produtivos economicamente, agora, o que se vê é a promoção da formação de sujeitos apassivadores, meros receptores do que lhes é apresentado, “numa reedição da concepção bancária de Educação criticada por Paulo Freire, mas agora direcionada ao consumo de bens educacionais e ao desempenho em avaliações de larga escala dos sistemas de educação” (Pietri, 2023, p. 235), o que poderia justificar a adoção sistemática de habilidades e competências a serem alcançadas pelos estudantes.

Em Minas Gerais, contexto desta pesquisa, juntamente a essas novas propostas elencadas pela Base (Brasil, 2018), também estão presentes os pressupostos antes dispostos no Conteúdo Básico Comum (CBC) (Minas Gerais, 2005). Mesmo reconhecendo que a BNCC (Brasil, 2017, 2018) é apenas “uma ‘Base Comum’ Nacional e não poderia ser mais que isso, dadas as diversidades regionais, de falares, culturais, etc. deste país-continente” (Rojo, 2023, p. 226, grifo da autora), o seu caráter normativo acaba por enrijecer os currículos estaduais e municipais, que são refletidos nos planos de curso anuais das redes (Minas Gerais, 2024a) e, por conseguinte, nos planos de aulas dos professores, visto que avaliações sistêmicas da própria rede são constantemente aplicadas tendo como base seus currículos oficiais.

Com a vigência da BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018), a partir de 2022, iniciou-se, então, a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em todas as escolas públicas da rede estadual de MG. Implementado inicialmente nas turmas de 1º ano do Ensino Médio e gradativamente nas turmas dos demais anos, afirma-se que o Novo Ensino Médio tem por objetivo o atendimento a uma nova realidade discente, aumentando a carga horária do estudante na escola e proporcionando-lhe oportunidades para o protagonismo juvenil e aprendizagem significativa, conforme informações disponíveis no site do Governo Federal. Em 2024, o NEM contou, enfim, com seu primeiro ciclo de implementação concluído em todos os anos do Ensino Médio na rede estadual de MG, refletindo toda essa mudança na divulgação da nova grade curricular da rede para os três anos da última etapa da educação básica (Minas Gerais, 2023).

Definido para ser implementado em todas as redes de ensino até 2024, em 04 de abril de 2023, com a portaria do MEC nº 627, o NEM teve seus prazos de implementação suspensos nacionalmente, dado que, com a mudança de governança federal, começou-se a abrir espaço

para movimentos contra a nova política educacional como o “Revoga Já!”. Participantes desse movimento, a exemplo, acreditam que mudanças no projeto não são suficientes para abarcar as problemáticas encontradas na sua implementação e que apenas a sua revogação seria a alternativa para se pensar uma construção coletiva com a comunidade civil. Tamanha insatisfação com essa política pública pode ser constatada em diversos veículos de imprensa, com distintos dizeres sendo expressos pelos seus membros como “Revoga a reforma ou paramos o Brasil”, “De tanto poupar educação, ficaremos ricos de ignorância” e “Novo Ensino Médio = apartheid educacional”, como encontramos na matéria jornalística do sítio eletrônico Carta Capital (Basilio, 2023).

Em outra matéria, agora no sítio eletrônico Brasil de Fato, Moncau (2023) afirma que além de movimentos estudantis, fazem parte dessa demanda pela revogação entidades sindicais, docentes e pesquisadores, estando entre as suas principais críticas “a sua aprovação [do NEM] sem discussão com a sociedade e o detrimento de disciplinas das ciências básicas em favor de uma profissionalização empreendedora de baixa complexidade” (Moncau, 2023). Acrescenta-se a essas questões a oferta de disciplinas nos Itinerários Formativos com nomes inusitados como, por exemplo, “O que rola por aí”, “Torne-se um milionário”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets SA”, “Arte de morar”, “RPG” e “Projeto de vida” (Moncau, 2023), que, ao fazer parte do currículo, retiram parcela considerável da carga horária de disciplinas da FGB da BNCC (Brasil, 2018) e abordam “atividades de pouca valia para a trajetória educacional dos estudantes” (Agência Senado, 2024).

Em uma matéria sobre o NEM no jornal Zero Hora, Dutra (2023) menciona a fala da doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Angela Chagas, para quem “[a]té que o professor chegue, faça a chamada e consiga iniciar a aula, ela já está acabando. Isso reforça a desigualdade educacional, porque, na prática, o acesso a esse conhecimento está sendo sonegado”. Para Dutra (2023), “a oferta de disciplinas optativas é menor nas escolas públicas e nas comunidades mais pobres, o que aprofunda a desigualdade educacional”, além de ampliar essa desigualdade dentro das próprias redes públicas do país, posto que cada ente federativo pode deliberar sobre a sua carga horária, e ainda existe o fator complicador de haver cidades que contam com apenas uma única escola pública para toda a comunidade (Moncau, 2023). Por fim, a política educacional também é alvo de críticas quanto à alocação de “tantos docentes pelo país que foram realocados para lecionar conteúdos distantes da sua área de formação” (Moncau, 2023) que compõem os Itinerários Formativos.

Como autoetnógrafa deste trabalho, não poderia deixar de destacar também a minha própria condição docente que exemplifica essa realocação. Com a redução de carga horária da

disciplina de inglês em turmas do Novo Ensino Médio, junto-me a outras professoras e professores que, com a implementação do NEM, necessitaram complementar a sua carga horária ministrando disciplinas outras fora de sua área inicial de formação. Embora concentradas na área de Linguagens e Suas Tecnologias, há, a título de ilustração, disciplinas que possuem ementas curriculares que fogem a essa área de conhecimento como acontece com a disciplina dos IF Práticas Comunicativas e Criativas, que, segundo orientações curriculares da rede estadual de Minas Gerais, tem como foco principal o trabalho com temáticas da Saúde Integral (Minas Gerais, 2024), desde a história e funcionamento do Sistema Único de Saúde a discussões sobre a qualidade de vida física, mental e emocional. Assim, essa disciplina e tantas outras demonstram a precariedade da educação advinda da nova política pública em questão.

Diante de todos esses questionamentos levantados pela pressão popular, houve, pois, em março de 2023, a divulgação de uma consulta pública do Ministério da Educação (MEC) para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. De forma coletiva, a consulta objetivou avaliar os efeitos e limitações já percebidas por toda a comunidade civil e escolar, reafirmando a rejeição popular ao NEM (Oliveira, C., 2023). Segundo o Sumário da Consulta Pública elaborada pelo MEC (Brasil, 2023b), os principais aspectos destacados da consulta pública envolvem:

- i) posição majoritária de críticas à redução da carga na Formação Geral Básica (FGB) para até 1.800 horas, reivindicando uma carga horária mínima entre 2.100 e 2.400 horas;
- ii) reivindicação por maior transparência e orientações acerca dos itinerários formativos, atentando-se aos diferentes contextos educacionais e ao aumento da desigualdade social;
- iii) apontamento para a necessidade de priorização da FGB no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
- iv) preocupação com a equidade educacional, direitos humanos e participação democrática dos estudantes do campo, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, com deficiência e de baixa renda;
- v) resistência da maioria pela oferta da modalidade a distância e apontamentos sobre possíveis exceções em face de necessidades específicas;
- vi) demanda pela construção de uma política de investimentos articulada, unindo o governo federal e os governos estaduais, para melhorar as estruturas escolares existentes e disponibilizar recursos pedagógicos e de tecnologia;

- vii) apelo da Formação Técnica e Profissional (FTP) entre os estudantes, a demanda por mais investimentos na articulação da formação técnica e profissional com o Ensino Médio e a necessidade de melhor definição da utilização do reconhecimento de notório saber como critério de alocação para docência;
- viii) demanda pela revogação das atuais diretrizes curriculares para licenciaturas e a criação de um programa de formação continuada para professores e gestores que atuam no Ensino Médio;
- ix) pleito pela criação de uma bolsa e/ou poupança para estudantes vulneráveis de Ensino Médio de todo o Brasil;
- x) ênfase na necessidade de apoio federal para a expansão das matrículas e o desafio de elaborar orientações curriculares capazes de associar a expansão da jornada a uma concepção de educação integral de tempo integral, além do apelo à necessidade de articular o tempo integral à EPT e a de não produzir exclusão escolar na oferta de EJA e Ensino Médio noturno;
- xi) demanda pela criação de repositório de boas práticas estaduais e um comitê gestor para a avaliação da política pública bem como formação dos gestores estaduais;
- xii) e demanda pela liderança do MEC na instituição do Sistema Nacional de Educação e por seu papel na coordenação e normatização da Política Nacional de Ensino Médio.

A partir dos resultados dessa coleta, até o momento da realização desta pesquisa, no período de março a julho de 2024, algumas versões de uma nova Política Nacional do Ensino Médio vinham sendo discutidas em âmbito político nacional, começando com a tramitação de uma versão inicial do projeto de lei enviado pelo próprio MEC, apresentando mudanças na configuração atual do NEM. Dentre as principais mudanças, o MEC propôs: a recomposição da carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas, podendo haver exceção na oferta de cursos técnicos (de 800 e 1000 horas), fixando, nesse caso, um mínimo de 2.200 horas de FGB; a definição dos componentes curriculares a serem contemplados na oferta das áreas do conhecimento, sugerindo-se que espanhol (alternativamente), arte, educação física, literatura, história, sociologia, filosofia, geografia, química, física, biologia e educação digital passem a figurar na composição da FGB; a redução do número de itinerários formativos (IF), a serem chamados de percursos de aprofundamento e integração de estudos, de cinco para três (Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza; Linguagens, Matemática e Ciências Humanas e Sociais; Formação técnica e profissional); vedação ao uso de Educação a Distância na FGB e

que se autorize o uso de até 20% na oferta para a Educação Profissional Técnica, sem prejuízo de previsão excepcional para situações específicas; elaboração, em conjunto com os sistemas de ensino, de documento orientador do reconhecimento de notório saber para atuação no Ensino Médio, com ênfase na formação técnica profissional; e, por fim, manutenção do Enem 2024 circunscrito à FGB e que seu formato para os anos seguintes seja objeto de debate com a sociedade, no contexto da elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2023d).

Após essas primeiras sugestões de mudanças, o projeto de lei (PL) 5.230/2023 também recebeu revisões do Congresso Nacional. Dentre essas mudanças significativas, encontra-se a reivindicação de inclusão da língua espanhola ao lado da língua inglesa como ensino obrigatório, tendo igualmente a possibilidade de mais línguas a depender das condições locais de cada comunidade escolar. Sobre essa questão, Cida de Oliveira (2023) já pontuava que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, a partir dos resultados da consulta, faz o alerta de que “é preciso garantir a obrigatoriedade das disciplinas que formam as áreas de conhecimento no ensino médio. Ou seja, assegurar a oferta simultânea (e não alternativa) de pelo menos duas línguas estrangeiras (inglês e espanhol), imprescindíveis para a formação”. No entanto, a proposta final aprovada pelo Congresso e sancionada pela Presidência da República não considerou essa reivindicação, e manteve-se a língua inglesa. Com isso, a língua inglesa se manteve como a única língua estrangeira obrigatória nos currículos do Ensino Médio a contar de 2025, reforçando o lugar que essa mesma língua passou a ocupar na terceira versão da BNCC (2017) com seu *status* de língua franca e, de certa forma, contrariando a ideia de plurilinguismo defendida pelo próprio documento (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023). Ao fim e ao cabo, o resultado de toda essa discussão foi a aprovação final do Congresso e sanção da Presidência, também a partir de 2025, de uma carga horária de 2.400 horas para os componentes curriculares da FGB, que antes contavam apenas com 1.800 horas, e de uma carga horária de 600 a 1.200 horas para os IF nas quatro áreas do conhecimento, além da formação técnica e profissional, devendo ser garantidos pelo sistemas de ensino para que “todas as escolas ofereçam, no mínimo, dois itinerários formativos” (Brasil, 2024) e tendo, posteriormente, diretrizes nacionais pelos sistemas estaduais e distritais de ensino, “reconhecidas as especificidades da educação indígena e quilombola” (Brasil, 2024).

Diante de todas essas tentativas de reajustar o Novo Ensino Médio, com a participação das várias instâncias, entidades e movimentos populares, comunidade civil e escolar, docentes de todo o país, incluindo a mim mesma, estão vivenciando um período de grandes incertezas. Além de termos de aguardar as deliberações em âmbito nacional, precisamos ainda esperar pelas

diretrizes estaduais e municipais que impactam diretamente no planejamento anual de curso e das aulas na escola pública, em específico. No ano de 2024, a rede estadual de Minas Gerais, a exemplo, finalizou o processo de implementação do Novo Ensino Médio anteriormente aprovado e encontra-se agora com todos os anos da última etapa da educação básica contemplados por esses novos currículos. Até então, disciplinas como educação física e língua inglesa tiveram a sua carga horária reduzida em todos os anos do Ensino Médio na rede (Minas Gerais, 2023), não havendo, ao menos, um revezamento de carga horária com as demais disciplinas que compõem a área de Linguagens e Suas Tecnologias, assim como podemos perceber em outras áreas na matriz da etapa de ensino (Minas Gerais, 2023).

Por último, com a aprovação da última versão do Novo Ensino Médio, em vigência desde 2025, disciplinas que alternavam a carga horária voltaram a contar com a sua carga horária original total, anterior à Reforma, em todos os anos da etapa, mudança que não ocorreu na carga horária de língua inglesa. Com a nova versão, a língua inglesa permanece contando com uma média de uma (1) aula semanal de cinquenta (50) minutos, aumentando para duas (2) aulas apenas no 1º ano do Ensino Médio, enquanto, em turmas de 2º e 3º anos, realiza revezamento de carga horária com os componentes curriculares de artes e educação física. Nesse sentido, considerando o espaço de privilégio ocupado pelo inglês e paradoxalmente a sua desvalorização em matrizes curriculares, cabe agora uma análise desse mesmo espaço e tempo impostos à língua inglesa, posto que, diante de um currículo de 3.000 horas/aula a serem cumpridas pelos estudantes ao longo de toda esta etapa, essa língua-alvo vem ainda ocupando praticamente apenas 100 horas/aula. Passo, pois, a essa discussão.

2.3 A língua inglesa no Novo Ensino Médio na escola pública

O ensino de inglês em escola pública vem recebendo, desde as últimas décadas, distintos olhares nas pesquisas conduzidas por especialistas na área de linguística aplicada e nas novas políticas públicas educacionais. Muitos autores vêm discutindo a incongruência entre o que propõem as legislações sobre a educação linguística e a realidade de ensino de língua estrangeira moderna (LEM) nas escolas públicas (Araújo de Oliveira, 2011; Siqueira, 2023) como mais um dos obstáculos a serem superados, tanto pelo corpo docente quanto pelo discente, no longo processo de ensino e aprendizagem da língua nesse contexto. Siqueira (2023), a exemplo, pontua que aspectos relevantes do ensino e aprendizagem do componente LEM como a concepção de língua, revisões metodológicas, materiais com conteúdo de viés crítico, dentre outros, vêm sendo abordados em políticas educacionais desde 1998, quando a LDB já estava

vigente há dois anos. Conforme o autor, “inicia-se a publicação de diversos documentos curriculares orientadores como os PCN (Brasil, 1998), PCN-EM (Brasil, 1999), PCN+ (Brasil, 2002) e as OCEM (Brasil, 2006)” (Siqueira, 2023, p. 74), chegando ao que temos hoje, no cenário educacional, às novas diretrizes curriculares estruturadas no conhecido Novo Ensino Médio (NEM), embasadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018)¹¹ e nos mais diversos currículos municipais e estaduais, especificamente, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (Minas Gerais, 2021).

Como apresentado, esse modelo inscrito no NEM tem como característica a “unificação dos estudos por áreas do conhecimento, afastando-se da fragmentação por componente curricular, uma vez que esse novo formato para o Ensino Médio pode ampliar as indissociáveis contribuições em vários aspectos da aprendizagem e da vida social” (Minas Gerais, 2021, p. 70). Dessa maneira, seguindo essa linha, a língua estrangeira, em específico, a língua inglesa, assim como língua portuguesa, educação física e arte, foi incorporada à área de Linguagens e Suas Tecnologias, na tentativa de “fortalecer as relações entre eles [os componentes curriculares] e a contextualização para intervenção na realidade, bem como proporcionar um trabalho integrado e cooperativo dos professores” (Minas Gerais, 2021, p. 70). Essa área, ao se pensar no tipo de cidadão a ser formado pelo NEM, se propõe teoricamente a ofertar oportunidades aos estudantes para se capacitarem para o diálogo e a criação de entendimento mútuo, a compreensão do outro e de si mesmo, o debate de ideias de modo crítico, “baseando-se no respeito e na ética, com consideração de diferentes perspectivas e valores culturais; de valer-se de diferentes linguagens e mídias, em diferentes processos de interação, com uso crítico de ferramentas digitais” (Minas Gerais, 2021, p. 70) como as TDICs.

Ademais, o documento citado pontua ser esperado que a área de conhecimento em questão possa auxiliar os estudantes na elaboração e avaliação de metas e construção de seus projetos de vida e profissões “para exercer proativamente seus variados papéis sociais, conhecendo seus direitos e deveres como cidadão e agindo por meio das linguagens em favor deles e da transformação social” (Minas Gerais, 2021, p. 70). Por fim, afirma não ser a inserção do estudante no mercado de trabalho a preocupação fundamental da formação proposta pelo NEM, mas sim a vinculação desta etapa de ensino ao mundo do trabalho, presente nas ofertas de eixos estruturantes nos Itinerários Formativos, tais como a investigação científica, os

¹¹ Visto que, em sua introdução sobre a língua inglesa, a BNCC para o Ensino Médio, homologada em 2018, afirma abordar aspectos complementares àqueles dispostos na BNCC para o Ensino Fundamental – Anos Finais, cujo texto foi homologado em 2017, para fins desta pesquisa, considero também os pressupostos teóricos para o ensino de inglês inscritos na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. Ambos os documentos da BNCC (Brasil, 2017, 2018) estão disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 maio 2023.

processos criativos, a mediação e a intervenção sociocultural e o empreendedorismo (Minas Gerais, 2021). Somado a essa variação de ideias, pautado na BNCC (Brasil, 2018), o CRMG (Minas Gerais, 2021) vem orientar a aplicação das propostas do Novo Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais, considerando essencial o desenvolvimento de “uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Minas Gerais, 2021, p. 75), o que inclui o trabalho com a língua estrangeira.

Diante dessa breve discussão sobre alguns dos pressupostos da área de Linguagens e Suas Tecnologias encontrados nas novas diretrizes educacionais (Brasil, 2017, 2018; Minas Gerais, 2021), incluindo a política do Novo Ensino Médio, a respeito da língua inglesa, os resultados aparentes da implementação dessas novas diretrizes têm gerado discussões analíticas e críticas quanto à abordagem que é concebida sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua, desde questões teóricas e referentes a planos didáticos até aquelas relacionadas a sua carga horária. Por um lado, surgem questionamentos sobre a concepção de ensino de língua inglesa adotada pela BNCC (Brasil, 2017, 2018) e nos demais documentos que normatizam o ensino da língua-alvo nas redes de ensino país afora por meio do NEM. Por outro lado, a BNCC (2017, 2018) parece, de certa forma, compartilhar de alguns dos pressupostos teóricos encontrados nas OCEM (Brasil, 2006) ao tratar do papel educacional do ensino de língua estrangeira no Ensino Médio. Duboc e Siqueira (2020, p. 246, tradução minha), a título de exemplo, reforçam essa ideia ao apontar que, “[n]o que diz respeito ao componente curricular Inglês, a introdução [da BNCC] dedica especial atenção à condição social e política do inglês como forma de se distanciar de orientações instrumentais, estruturalistas e utilitaristas da língua”¹², o que corrobora as orientações das OCEM (Brasil, 2006). Mais do que isso, também surgem outros questionamentos quanto à implementação do primeiro projeto aprovado do NEM para as escolas regulares brasileiras.

Um deles se refere à possibilidade de oferta de somente uma língua estrangeira nas escolas públicas, que é a língua inglesa. Mesmo com esse avanço conceitual, de Inglês como Língua Franca (ILF), ao ocupar o espaço antes ocupado por termos como línguas estrangeiras modernas (LEM) (Brasil, 1998; Minas Gerais, 2005) ou língua de escolha (Brasil, 1996), a redação apenas do termo *língua inglesa* na LDB, modificada posteriormente em seu artigo 5º (Siqueira, 2023) e consequentemente na BNCC (Brasil, 2018) e no CRMG (Minas Gerais, 2021), indicando a única e possível língua obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental,

¹² No original: “With regards to the English curricular component, the introduction dedicates special attention to the social and political status of English as a way to distance itself from instrumental, structuralist, utilitarian orientations to language”.

reforça o que Siqueira (2023, p. 64) chama de “o perigo da língua única”. Levando em conta as reivindicações educacionais pelo multilinguismo nas escolas, o autor argumenta que

[é] nesse exercício de desfraldar políticas linguísticas e educacionais, com suas notórias lacunas e limitações, que chegamos ao ano de 2017, no pós-impeachment de Dilma Rousseff, já na gestão do seu vice, Michel Temer, quando é publicada a Lei nº 13.415/2017, emergindo daí a chamada Reforma do Ensino Médio ou o Novo Ensino Médio. Entre vários aspectos questionáveis quanto ao componente LEM, por exemplo, a polêmica inicial concentra-se justamente no fato de se determinar o inglês como a única LE de caráter obrigatório na Educação Básica nacional. Isto é, amparando-se mais uma vez na lógica neoliberal que concebe o inglês como uma *commodity* de grande valor no mercado global, uma habilidade fundamental para a inserção do cidadão nas sociedades (Jordão, 2004), opta-se por render-se ao poderio do inglês e todas as forças por ele representadas, relegando-se as outras línguas e seus mundos culturais, no máximo, a uma condição secundária, onde sua inserção no processo de ensino e aprendizagem de LEM neste país notadamente plural se dará de forma optativa (Siqueira, 2023, p. 76).

Não obstante a defesa de uma educação multilíngue, o autor destaca igualmente a necessidade de reconhecer a influência da expansão e do poder imbricados na língua inglesa nos tempos atuais que, por conseguinte, é reforçada em documentos reguladores do ensino e aprendizagem do idioma na Educação Básica do Brasil (Siqueira, 2023). Ainda assim, Siqueira (2023) salienta um segundo problema, de caráter epistemológico, sobre a concepção que a BNCC (Brasil, 2018) apresenta em relação ao conceito de ILF ao considerar apenas a língua inglesa como a única possibilidade de “nos tornarmos cidadãos do mundo” (Siqueira, 2023, p. 66). Se, por um lado, se define o ILF “como o inglês usado como língua de contato e de escolha entre falantes de diferentes backgrounds linguístico-culturais, sendo, por isso, tomado por natureza como um fenômeno cultural” (Siqueira, 2023, p. 81), por outro lado, a BNCC (2018) apresenta o ILF como um desafio para nós, professoras e professores de inglês, que não percebemos as implicações do conceito de ILF em nossa prática pedagógica, traduzida ora na carga horária que ocupa no ambiente escolar, ora na descrição do currículo a ser desenvolvido.

A respeito desse conflito epistemológico, o autor menciona outros trabalhos como os de Duboc (2019), Duboc e Siqueira (2020), Rosa (2021) e, aos quais adicionaria, o de Rosa, Duboc e Siqueira (2023), para quem também são visíveis e alarmantes esses paradoxos. Mencionando a ideia discutida por Duboc (2019), Siqueira (2023, p. 82) pondera que “o conceito caiu praticamente de paraquedas [no sentido de algo inesperado, sem preparação nem planejamento, colocado nas mãos dos professores de inglês] na parte teórica, sendo sua presença, portanto, polêmica”. Somado a isso, o conceito de ILF “não estava presente nas versões anteriores do documento e em nenhum outro documento regulador da educação básica nacional” (Rosa;

Duboc; Siqueira, 2023, p. 10) e se apresentou como, nas palavras de Duboc (2019, p. 16), “um conceito escorregadio [que] tem causado certo barulho no campo, dado o conflito epistemológico que emerge da natureza fluida e situada em certo entendimento de ILF em colapso com a normatividade e padronização de um currículo nacional comum”. Aliás, a normatividade e a padronização são as responsáveis por essas contradições entre a adoção do ILF na teoria e a sua concretização nos currículos da prática, dado que “a natureza do ‘núcleo comum’ é fortemente marcada por conteúdos e habilidades preestabelecidas a serem ensinadas a cada ano [escolar]” (Duboc; Siqueira, 2020, p. 246, tradução minha)¹³. De igual maneira, resumem Rosa, Duboc e Siqueira (2023):

[...] consideramos que a BNCC parte, teoricamente, de uma concepção de língua como prática e construção social e o conceito de ILF dialoga com os entendimentos mais recentes e locais do termo, em especial, aqueles produzidos por pesquisadores nacionais, destacando aspectos como a natureza fluida, híbrida e contextual do termo, a desterritorialização do idioma, a produção de sentidos no uso da língua, o papel político e social da língua inglesa no currículo e o ensino crítico do idioma.

Entretanto, uma contradição é estabelecida, pois essas concepções estão inseridas em um documento de caráter enrijecedor, padronizador e universalizante, com conteúdos pré-determinados organizados em tabelas, cujo objetivo é apenas garantir o acesso dos sujeitos a tais conteúdos, que devem ser os mesmos a todos, para que desenvolvam determinadas habilidades e competências que os ajudarão a se ajustar à sociedade, promovendo a empregabilidade e o desenvolvimento econômico, característico de um currículo instrumental de resultados imediatos, de acordo com a definição de Libâneo (2016) (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p. 20).

Por causa dessa visível contradição, no que lhe concerne, Duboc (2019) discute o “ILF *made in Brazil*” e chama a atenção para o fato de que a BNCC (Brasil, 2018) apresenta “conceitos pertinentes e extremamente atuais, como a desterritorialização do inglês, as limitações da orientação eurocêntrica que permeia os estudos da língua e a necessidade de romper com o modelo do falante nativo e repensar conceitos como correção, precisão e proficiência”. No entanto, “escorrega” ao insistir em um “engessamento de conteúdos, ecoando – ainda que o documento se coloque afeito a um desenho curricular espiralado – um discurso atualizado que camufla conteúdos de língua tradicionalmente ensinados numa lógica de linearidade e hierarquização” (Duboc, 2019, p. 17). Para a pesquisadora, essa lógica linear e hierárquica é traduzida, por exemplo, nos mais diversos quadros que dispõem as unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades a serem consolidadas pelos discentes em

¹³ No original: “The ‘common core’ nature is strongly marked by the pre-established contents and abilities to be taught each year [...]”.

cada ano escolar específico do Ensino Fundamental na BNCC (Brasil, 2017) e, consequentemente, nos próprios currículos estaduais (Minas Gerais, 2021).

Em contrapartida, quando analisamos a BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018), não encontramos semelhante linearidade e hierarquia, o que também parece temeroso se considerarmos o fato de que, para a etapa do Ensino Médio, temos um outro extremo: a ausência de qualquer orientação pedagógica que seja. Em razão dessa discussão, Teixeira (2022) argumenta que, na BNCC do Ensino Fundamental, há um maior detalhamento e orientação quanto ao desenvolvimento das competências e habilidades para o ensino de língua inglesa ao ser comparada com a BNCC do Ensino Médio, o que acaba repercutindo também na construção e desenvolvimento dos planos de cursos, especialmente estaduais, que são, posteriormente, apresentados ao corpo docente. Nas palavras de Silva (2019, p. 194), “[a] parte referente ao Ensino Fundamental II especifica as habilidades em termos de eixos de conhecimento e traz norte para a divisão de conteúdo envolvendo habilidades de ler, falar, ouvir, escrever, aliados a aspectos lexicais, gramaticais e culturais” (Silva, 2019, p. 194 *apud* Teixeira, 2022, p. 41). Quanto ao Ensino Médio, o componente de língua inglesa não conta com especificações para o tratamento das suas competências e habilidades (Teixeira, 2022). Ao contrário, o que pode ser percebido é a possibilidade da “descontinuidade no ensino de inglês, que poderá, no Ensino Médio, tratar apenas de uma só habilidade ou só de conhecimentos linguísticos” (Silva, 2019, p. 194 *apud* Teixeira, 2022, p. 41), retornando a um ensino instrumental da língua.

O próprio CRMG (Minas Gerais, 2021) afirma que não existe essa lógica linear e hierárquica para o Ensino Médio; porém, há que se fazer um trabalho articulado entre a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural, divididos em unidades temáticas, em objetos de conhecimento – que seriam os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula – e em competências e habilidades da área de conhecimento determinadas por códigos. Baseado na BNCC (Brasil, 2018), o CRMG (Minas Gerais, 2021) cita esses eixos como orientadores do trabalho com a língua inglesa em sala de aula e concebe a língua como “um fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, estilizações e usos bem variados, fazendo com que o estudante respeite todas essas diferenças, posicione-se criticamente diante de diversas visões de mundo e interaja com grupos multilíngues e multiculturais” (Minas Gerais, 2021, p. 87). Além disso, infere-se que esse mesmo documento busca ressignificar uma prática estrutural de ensino de inglês, de modo que os estudantes ampliem “a compreensão de mundo e as formas de participação social e de interação com diferentes culturas juvenis e o entendimento e as possibilidades de explicação e

interpretação crítica da realidade” (Minas Gerais, 2021, p. 87) a partir desse trabalho multilíngue e multicultural.

Nesse sentido, o documento (Minas Gerais, 2021) também entende a língua inglesa não mais como a língua “do estrangeiro”, mas como “uma língua franca, ‘desterritorializada’, ou seja, uma língua usada por pessoas que não falam os mesmos idiomas e que estão em diversos países do mundo, não apenas naqueles onde ela é a língua oficial” (Minas Gerais, 2021, p. 89), compartilhada por todos de quaisquer lugares. Em seu texto, o CRMG (Minas Gerais, 2021) evidencia o lugar que a língua passa a ocupar, apontando que,

[a]té 2016, a LDB determinava o ensino de, no mínimo, uma língua estrangeira no Ensino Médio e a definição de qual língua a ser ensinada ficava a cargo da comunidade escolar ou das Secretarias de Educação, cabendo aos sistemas de ensino também determinar o número de aulas de língua estrangeira por semana, a duração de cada aula, as habilidades a serem trabalhadas e outras características da oferta dessa língua estrangeira. Com o novo texto da LDB, é estabelecido que ela será ofertada a partir do sexto ano e que será incluída obrigatoriamente nos currículos do ensino médio. A mesma lei estabelece que poderão ser ofertadas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. Assim, a língua espanhola ou outras línguas podem e devem ser ensinadas nos Itinerários Formativos da área de Linguagens e nas Eletivas, se a aula de língua estrangeira for escolhida pelos estudantes (Minas Gerais, 2021, p. 73).

Reservando à língua inglesa esse espaço de privilégio, posto que compõe a Formação Geral Básica (FGB) da BNCC (Brasil, 2018), enquanto as demais línguas poderão pertencer apenas aos Itinerários Formativos (IF), da área de Linguagens e/ou eletivas a depender da escolha de cada comunidade escolar, o documento ressalta que a língua inglesa terá de ser trabalhada de forma integrada aos outros componentes curriculares da área, em especial, ao lado dos “diversos campos de atuação da Língua Portuguesa” (Minas Gerais, 2021, p. 87), contrariando premissas que são próprias da língua-alvo e que são apresentadas ao longo de seu texto. À título de exemplificação, ao observarmos os planos de curso do último ano do Ensino Médio (Minas Gerais, 2024) (ver Anexo I), disponibilizados pela rede estadual de Minas Gerais, percebemos, de certo modo, um emaranhado de assuntos elencados para a língua inglesa que pouco ou nada tem a ver com o uso da língua preconizado pelo CRMG (Minas Gerais, 2021) e menos ainda pela BNCC (Brasil, 2018), conforme explico no próximo parágrafo.

Considerando que as competências e as habilidades são comuns aos componentes curriculares da área de Linguagens, nesses planos de curso de inglês do 3º ano do Ensino Médio regular (Minas Gerais, 2024) (Anexo I), podemos observar semelhante desencontro teórico e prático – e confusão epistemológica – na análise dos objetos do conhecimento ou conteúdos

relacionados para o trabalho com a língua inglesa em sala de aula. Esse desencontro inclui a indicação de objetos de conhecimento como, por exemplo, “Período simples e período composto”, “Concordância verbal e concordância nominal”, “Regência verbal e regência nominal” e “Uso dos pronomes no português padrão” (Minas Gerais, 2024), que em nada correspondem ao ensino de língua inglesa tal qual se apresenta na teoria dos documentos reguladores (Brasil, 2017, 2018; Minas Gerais, 2021) ou, ao menos, na disposição dos eixos, como foi questionada por Duboc (2019) anteriormente. Além disso, aparentemente, na tentativa de atender ao objetivo de fazer com que o ensino da língua inglesa tenha uma perspectiva de “educação linguística, consciente e crítica” (Minas Gerais, 2021, p. 88), os planos ainda apresentam temas sociais contemporâneos como fim último das aulas de língua inglesa, relacionando, por exemplo, temáticas como “Conhecimento e análise de textos legais e jurídicos como Estatuto do Idoso, Lei Maria da Penha, Estatuto da Criança e Adolescente” (Minas Gerais, 2024, p. 45) e “Disque denúncia” (Minas Gerais, 2024, p. 46) como objetos de conhecimento – isto é, conteúdos – a serem abordados nas aulas de inglês.

Diante de tudo isso e tendo em conta a baixíssima carga horária ocupada por apenas uma (1) língua estrangeira em todo o currículo do Novo Ensino Médio (Minas Gerais, 2023), já discutida previamente, parafraseando Siqueira (2023, p. 64), ao nos alertar sobre o “perigo da língua única” considerando a obrigatoriedade apenas da língua inglesa nesse currículo, finalizo esta seção chamando a atenção para *o perigo da língua nenhuma*, mesmo daquela tida como “a língua franca global da atualidade” (Siqueira, 2023, p. 60) como o é a língua inglesa. Na contramão do apelo pela promoção de uma educação multilíngue e multicultural, o que se vê, no atual momento de implementação da primeira lei sobre o NEM, é o apagamento sutil da oferta do ensino de línguas como um todo na Educação Básica, em especial, na do ensino público em MG. Se antes a língua estrangeira moderna já esteve presente na parte diversificada do currículo nacional, hoje, junto a outras disciplinas de igual importância, encontra-se às margens de um currículo que abre espaço para disciplinas como “Brigadeiro Caseiro”, “RPG”, “Projeto de Vida” e “Introdução ao Mundo do trabalho” (Moncau, 2023), sem mencionar que, muitas dessas disciplinas, estão ocupando o dobro de espaço e tempo ocupados pelo ensino de línguas.

De todo modo, mesmo diante desses desafios, cabe destacar as possibilidades de uma educação crítica em língua inglesa ou de um ensino de inglês como letramento crítico, conforme discussão que apresento a seguir.

2.4 O ensino e a aprendizagem de inglês como letramento crítico

Após analisar as diretrizes curriculares em vigência, podemos notar que, se antes o foco estava em um ensino de inglês instrumental, voltado para o trabalho, em específico, da habilidade de leitura, como foi significativamente destacado nas diversas versões dos PCN (Brasil, 1998, 2000, 2002), nos atuais planos curriculares para o Ensino Médio, a exemplo, no de MG (Minas Gerais, 2021), a ênfase é dirigida a quase exclusivamente temáticas sociais que fogem do que se pretende como ensino de inglês na escola pública, como apresentado na seção anterior. Considerando nenhuma dessas proposições como (totalmente) inválidas, mas também não suficientes para o ensino de línguas, neste trabalho, defendo um ensino de inglês que seja crítico, isto é, uma educação crítica em língua inglesa¹⁴ que promova oportunidades aos aprendizes de conhecerem e usarem a língua em suas diversas dimensões interacionais e, ao mesmo tempo, lhes auxilie no desenvolvimento de seu senso crítico como cidadãos usuários da língua de forma local e global. As OCEM (Brasil, 2006), ainda válidas para a discussão de uma perspectiva crítica no ensino de inglês aqui mencionada, apresentam semelhante proposta para um ensino de línguas estrangeiras como letramento, uma vez que o ensino de uma língua não pode ser “aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos” (Brasil, 2006, p. 91), e “o valor da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (Brasil, 2006, p. 92), capacitando-o também para a sua agência em diferentes práticas sociais de sua realidade. Diante disso, antes de discutir essa proposta, acredito ser essencial discorrer brevemente sobre alguns pontos que colaboram para a escolha dessa perspectiva como orientação para o ensino de inglês na educação básica.

De acordo com Magda Soares (1998, 2006, 2017), o termo *letramento*, provindo da palavra inglesa *literacy*, adentrou o cenário educacional brasileiro em meados dos anos 1980 pela necessidade de se contemplarem os comportamentos e práticas sociais da leitura e da escrita para além do domínio do saber ler e escrever, isto é, do sistema alfabético e ortográfico. Ampliando o conceito de alfabetização, o letramento apresenta a ideia de que “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 2006, p. 17); em outras palavras, a escrita, bem como a leitura, possui implicações práticas na vida dos sujeitos envolvidos nas suas diversas demandas sociais. Se, em um tempo passado, saber

¹⁴ Ao utilizar “educação crítica em língua inglesa”, refiro-me, exclusivamente, ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, representado na prática pedagógica docente, na escola regular pública.

ler e escrever era considerado suficiente, e o indivíduo, considerado alfabeto, a partir da referida década, começou-se a perceber a necessidade de abordar o uso prático e social dessas mesmas habilidades, o que reivindicou novas formas de se conceber o ensino e a aprendizagem, não apenas da língua portuguesa brasileira, mas também da língua estrangeira.

Ante o exposto, para a autora em questão (Soares, 1998), o letramento dispõe de duas dimensões: uma individual e uma social. Na primeira, na qual o letramento é visto como um “atributo pessoal” (Soares, 1998, p. 66), encontra-se o conceito de alfabetização. A leitura, na dimensão individual, é vista como uma tecnologia utilizada para decodificar palavras escritas e compreender textos escritos. Já a escrita, apresentada também como uma tecnologia, é empregada para registrar unidades de som e transmitir significado adequadamente ao leitor, havendo entre si e a leitura uma relação de complementaridade (Soares, 1998). Na segunda dimensão – a social –, o letramento se configura como um fenômeno cultural, uma “prática social”, “é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 1998, p. 72, grifo da autora), compreendendo questionamentos de “*o quê, como, quando e por quê ler e escrever*” (Soares, 1998, p. 75, grifos da autora) o que se acessa.

Ainda dentro desse letramento como prática social, Soares (1998) destaca que, para alguns, esse letramento adota uma perspectiva progressista, ou liberal, o que caracterizaria sua versão fraca. Neste caso, o letramento “é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social”, quer dizer, seja um “alfabeto funcional” (Soares, 1998, p. 72). Como resultado, a pessoa letrada supostamente conseguiria atender às demandas sociais no nível cognitivo, econômico, de mobilidade social, progresso profissional e de cidadania (Soares, 1998). Em contrapartida, a versão forte do letramento, a perspectiva radical, ou revolucionária, propõe que o letramento não deve ser utilizado apenas quando exigido, mas principalmente como “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (Soares, 1998, p. 75, grifo da autora).

Conforme essa discussão, é possível perceber que essa versão forte do letramento vai ao encontro do modelo ideológico de letramento cunhado por Street (2014), bem como a sua versão fraca também parece dialogar com o modelo autônomo do mesmo autor. Consoante a ideia do letramento social, para Street (2014), em contraposição a esse modelo autônomo do letramento, que prevê exatamente o ensino da leitura e escrita para a decodificação, com correção, de sinais escritos para uma possível oportunidade de emprego, mobilidade social, dentre outras situações

que levem ao “progresso” e à “civilização” (Street, 2014, p. 44), o modelo ideológico pressupõe a capacitação do sujeito de reconhecer “a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas [de leitura e escrita]” (Street, 2014, p. 44). Assim, se o modelo autônomo se preocupa mais em identificar como o letramento deverá ser transmitido para capacitar o indivíduo a atingir funcionalidades, especialmente com a escrita, o modelo ideológico pressupõe a integração de práticas escritas e orais reconhecidas dentro de contextos sociais específicos (Street, 2014).

Mattos (2015), com referência a esse tema, argumenta que, ainda que esses dois modelos – o autônomo e o ideológico – sejam colocados em lados opostos pelo autor, de forma binária, é importante considerar que ambos os modelos se encontram presentes nas atividades humanas, compartilhando ora a concepção de que o letramento atende a objetivos funcionais, ora a concepção de que as práticas de letramento carregam um caráter ideológico. Para a autora, essas mesmas práticas de letramento devem, pois, ser compreendidas como “um contínuo em que práticas ideológicas e habilidades funcionais se misturam e se sobrepõem”, refletindo mais apropriadamente as práticas percebidas na sociedade atual (Mattos, 2015, p. 75). Exemplificando como o modelo autônomo parece, em muitos casos, se sobrepor ao ideológico no contexto educacional, Mattos (2015) analisa o ensino de inglês sob esse viés. Nas palavras da pesquisadora, ao se conceber que determinadas habilidades, tidas como certas, devem ser ensinadas e mecanicamente reproduzidas,

[...] no ensino de inglês, usou-se durante muito tempo a repetição na forma de *drills* como método principal de aprendizagem [...]. Nessa perspectiva, a repetição mecânica seria a responsável por produzir “correção”, gerando autoconfiança no aprendiz que então se incumbe da transferência de seu aprendizado para as situações de vivência social. Verificou-se, porém, que as frases repetidas e praticadas em sala de aula raramente podiam ser transferidas e usadas pelos aprendizes em contextos reais, principalmente porque os contextos pedagógicos distanciavam-se em muitos casos do contexto de uso do aluno (Mattos, 2015, p. 60, grifo da autora).

Apesar da constatação da ineficiência desse tipo de prática letrada baseada no modelo autônomo, bem como a de outras como a da tradução utilizada para substituir quaisquer outros recursos que considerem o contexto de uso da língua, a pesquisadora em questão ressalta a manutenção dessas mesmas práticas no ensino de língua estrangeira ainda nos dias correntes. Para a superação dessas práticas, Mattos (2011, 2015), enfim, acredita que acolher o modelo ideológico seja uma forma de alterar esse cenário, uma vez que, a partir de uma dinâmica de negociação de sentidos na sala de aula, ele “reflete questões que são derivadas dos próprios interesses e conhecimento de mundo do professor e dos aprendizes” (Mattos, 2015, p. 76). Além

disso, como representação das possibilidades desse modelo ideológico, fundamentando-se em Lankshear, Snyder e Green (2000), a pesquisadora apresenta uma perspectiva ou abordagem voltada para o desenvolvimento da capacidade de os aprendizes examinarem as práticas e os significados envolvidos nos diferentes textos, participando da criação, formação e transformação dessas práticas e significados para uma mudança positiva no mundo.

Segundo a autora, dentre outras acepções, ser letrado e, acrescentaria, criticamente, “inclui a capacidade de entrar ativamente na criação, formação e transformação de práticas sociais e universos de significados em busca do melhor e mais humano de todos os mundos possíveis” (Lankshear, Snyder e Green, 2000, p. 17 *apud* Mattos, 2015, p. 77). Ainda na busca de uma compreensão de letramento, em seu sentido ideológico (Street, 2014), apoiando-se em Lankshear, Snyder e Green (2000), a pesquisadora adota uma perspectiva tridimensional, pela qual os aprendizes possam ser capacitados a realizar a mudança social, concebida nas dimensões operacional, cultural e crítica do letramento. Como explica, nessa abordagem, “o letramento está intimamente conectado às práticas materiais do contexto sociocultural e somente se desenvolve com base nessas práticas, ou seja, sob a influência direta das práticas sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas da comunidade envolvida” (Mattos, 2011, p. 68), que, conseqüentemente, estão presentes na vida de nossos aprendizes.

Diante disso, tem-se que, na dimensão operacional do letramento, encontra-se a *linguagem*, isto é, os aspectos linguísticos são enfatizados de modo que haja a compreensão da língua em si (Mattos, 2011, 2015). Na dimensão cultural, em que se focalizam os aspectos da prática e do *significado*, busca-se compreender as possibilidades de sentidos que o texto transmite, considerando o seu contexto de uso, assim como elementos importantes da cultura desse contexto como qual sentido “é adequado e apropriado ao contexto, por que o é, por que outros significados possíveis não o são, e por que essa construção linguística deve ser assim” (Mattos, 2011, p. 70). Por fim, mas não menos relevante e não necessariamente adotado, na prática, na ordem aqui apresentada, a dimensão crítica evidencia o próprio *contexto* no reconhecimento consciente das relações de poder que consentem com que determinado texto seja usado (Mattos, 2011). Assim sendo, podemos dizer que essa abordagem tridimensional, especialmente na sua dimensão crítica, se reflete no modelo ideológico cunhado por Street (2014), para o qual o letramento, mais uma vez, é tratado como um conjunto de práticas sociais, posto que, nas relações sociais, uma “miríade de relações de poder, autoridade, status se desdobram e se reafirmam” (Street; Street, 2014, p. 143).

Como parte integrante desse modelo ideológico nas práticas de leitura, escrita e adicionalmente de comunicação oral, encontra-se também o letramento crítico, que possibilita

ao aprendiz a percepção das “diferentes perspectivas que eles próprios utilizam para construir significados e compreender o mundo a seu redor, desafiando suas próprias pressuposições e as de outras pessoas” (Mattos, 2015, p. 262). Pelo mesmo caminho, já seguiam as palavras de Janks (2013) ao afirmar que o letramento crítico envolve a capacitação dos jovens para não lerem apenas a palavra, mas também o mundo – como já dizia Paulo Freire (2011) – e suas relações de poder, identidade, diferença e acesso ao conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos, de modo que possam agir e causar mudanças sociais. Para esse ensino crítico de inglês como língua estrangeira na escola regular, Mattos (2015) igualmente salienta que, além de criar espaço reflexivo para que os estudantes compreendam “os interesses e relações de poder envolvidos” nas atividades críticas propostas, é necessário que eles tenham a chance de interferir “ativamente em suas comunidades, através de atitudes que os levassem [levem] a vislumbrar mudanças possíveis de serem implementadas na prática” (Mattos, 2015, p. 258). Por fim, uma postura filosófica (Duboc, 2012) crítica de professoras e professores de inglês pode corroborar o desenvolvimento dessa agência cidadã dos aprendizes.

De natureza semelhante, dialogando com essa perspectiva de práticas de letramento, ao se referirem a essa proposição educacional de ensino de língua estrangeira como letramento, as OCEM (2006) destacam que “[a] reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (Morin, 2000, p. 20 *apud* Brasil, 2006, p. 88). Por essas razões é que essa proposta de ensino como letramento crítico envolve, pois, de igual maneira, uma reforma do pensamento, uma mudança de atitude e postura, pelo qual passa-se a considerar o desenvolvimento desse senso de cidadania do aprendiz. Nessa perspectiva, o ensino do idioma compreende o entendimento da posição ou do lugar ocupado pelo aluno, pelo cidadão, na sociedade, “[o]u seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?” (Brasil, 2006, p. 91). Desse modo, o ensino de língua estrangeira abrange finalidades que ultrapassam objetivos simplesmente instrumentais, mas que incluem:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes;

- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo.);
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses) (Brasil, 2006, p. 92).

Nesse trabalho de ensino de línguas como letramento, considero de igual importância o trabalho com diferentes habilidades linguísticas (leitura, prática escrita e comunicação oral, incluindo compreensão e produção oral) em suas diversas formas de (multi)letramentos, levando em conta a heterogeneidade da linguagem e da cultura. Também concebo que a leitura, a prática escrita e a comunicação oral são práticas socioculturais contextualizadas, bem como o trabalho com o conhecimento linguístico (Brasil, 2006). Além disso, concordo com as OCEM (Brasil, 2006) e com Tilio (2014, 2015) ao sugerirem o planejamento das aulas de inglês a partir de temas ou do contexto de uso onde a língua possa ser utilizada *in loco*, não no sentido de serem o foco principal das aulas de inglês, mas como orientação de onde partir a construção do conhecimento da língua, isto é, como meio e não como fim.

Conforme este último autor, ao abordar o ensino de inglês a partir de temas – familiares ou novos para os discentes, mas que possuam algo de significativo para seus contextos situacionais e culturais –, “cria-se uma oportunidade real para que ele se engaje sociodiscursivamente no processo de ensino e aprendizagem, o que propicia a construção de uma base de conhecimento sólida na língua estrangeira” (Tilio, 2014, p. 933). Semelhante ideia se aproxima, pois, de minha defesa de um ensino de línguas crítico, não apenas baseado em documentos como a BNCC (2018) e tampouco no que pode ser encontrado nos planos de curso para língua inglesa nos anos do Ensino Médio no estado de MG (Minas Gerais, 2024). Com isso em mente, nos parágrafos a seguir, prossigo com a exposição da concepção de uma *educação crítica para o ensino e aprendizagem de língua inglesa* na escola regular, baseando-me na proposta de ensino de língua estrangeira que contemple a leitura, a prática escrita, a

comunicação oral, o conhecimento linguístico, bem como outros aspectos relevantes para o ensino de inglês, de acordo com as teorias de letramento apresentadas pelas OCEM (2006) e demais pesquisas na área.

Primeiramente, refletindo sobre o ensino de leitura (*reading*) em inglês como letramento, argumento que a escolha de textos a serem trabalhados em sala de aula deve possibilitar aos aprendizes “reflexão sobre sua sociedade e ampliação de visão de mundo” (Brasil, 2006, p. 114). Conforme nos dizia Paulo Freire (2011, p. 19), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e esta não é somente precedida por aquela, “mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo [o mundo]’ ou de ‘reescrevê-lo [o mundo]’, quer dizer, de transformá-lo [o mundo] através de nossa prática consciente” (Freire, 2011, p. 30). Em vista disso, por meio de uma perspectiva de prática pedagógica crítica, é esperado que os textos selecionados façam sentido aos aprendizes para que, após a reflexão, possam ser capazes, na medida do possível, de também transformar a realidade à sua volta a partir dela. Em outras palavras, separar textos não autênticos somente por possuírem determinados aspectos lexicais e/ou linguísticos para consolidação de conteúdos – ou objetos do conhecimento – já estudados em sala, ou realizar leituras reduzidas, apoiando-se meramente no nível linguístico (se iniciante, intermediário ou avançado, fácil ou complexo), não pode configurar como regras, prioridades e/ou fórmulas para um trabalho de leitura como prática cultural contextualizada (Brasil, 2006). Para além disso, esse mesmo trabalho não apenas deve se concentrar na compreensão do texto, no desenvolvimento da leitura crítica, mas também no desenvolvimento da leitura como letramento crítico, voltado para a ação. Sobre isso, as OCEM (Brasil, 2006) ressaltam que

[...] continua-se trabalhando a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos linguísticos-textuais oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação (construção de sentidos). O letramento crítico representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos (Brasil, 2006, p. 116).

Para ilustração da proposta do trabalho da leitura como letramento crítico, o próprio documento em questão apresenta um quadro comparativo entre as duas concepções de leitura, que podem formar diferentes tipos de alunos-leitores-cidadãos (Tabela 1).

Tabela 1 – Leitura Crítica *versus* Letramento Crítico

Tabela 1 – Diferenças entre leitura crítica e letramento crítico		
Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos – realidade Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor	Conhecimento – não é natural ou neutro Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade Logo, o conhecimento é ideológico
Realidade	Pode ser conhecida Serve como referência para a interpretação	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade A realidade não pode ser “capturada” pela linguagem A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado
Autoria	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder
Educação	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação	Desenvolvimento de consciência crítica

Fonte: Extraída de 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*, www.readingonline, 2001.

Fonte: Brasil, 2006, p. 117.

Relativamente à disposição dessas duas abordagens de leitura, os autores desse quadro comparativo, Cervetti, Pardales e Damico (2001), explicam que o letramento crítico propõe um ponto de vista diferenciado quanto à leitura. Para esses cientistas, a leitura como letramento crítico propicia aos aprendizes abordarem a construção do sentido textual como um processo, pois, mais do que extrair sentido de um texto, atribuímos sentido a ele. Além disso, “o sentido textual é entendido no contexto de relações sociais, históricas e de poder, não apenas como o produto ou intenção de um autor” (Cervetti; Pardales; Damico, 2001). Similarmente à ideia do patrono da educação brasileira exposta anteriormente, Cervetti, Pardales e Damico (2001) ressaltam que “ler é o ato de vir a conhecer o mundo – bem como a palavra – e um meio de

transformação social” (Cervetti; Pardales; Damico, 2001)¹⁵, assim como também reflete Menezes de Souza (2011a), cuja discussão segue nos próximos parágrafos.

Ainda a esse propósito, Cervetti, Pardales e Damico (2001) apontam que Paulo Freire foi uma das importantes influências no letramento crítico, juntamente aos demais teóricos sociais críticos, para quem também “os significados são sempre contestados – nunca dados – e estão relacionados às lutas contínuas na sociedade pela posse de conhecimento, poder, status e recursos materiais” (Cervetti; Pardales; Damico, 2001)¹⁶. Para os teóricos sociais críticos, a desigualdade encontrada nessas lutas, haja vista que certos grupos saem em vantagem por causa do controle que exercem sobre a sociedade, pode ser exposta a partir da crítica e pode ser reconstruída parcialmente pela linguagem, ideia também compartilhada por Freire, o que justifica o foco do letramento crítico em questões de representação (Cervetti; Pardales; Damico, 2001). Além das ideias de Freire e dos teóricos sociais críticos, segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), o letramento crítico sofreu influência do pós-estruturalismo, sobretudo pelo fato de este crer que “os textos não possuem significado algum em si mesmos, mas surgem apenas em relação a outros significados e práticas dentro de contextos sociopolíticos específicos” (Cervetti; Pardales; Damico, 2001)¹⁷.

A respeito disso, tal como Caetano (2017, 2023) apresenta, também acredito que o letramento crítico, a leitura crítica e, adicionalmente, o pensamento crítico “são processos complementares e indissociáveis, uma vez que os LC’s envolvem tanto o processo de leitura crítica quanto o pensamento crítico enquanto atitude do próprio leitor” (Caetano, 2023, p. 52). Ademais, depreendo que, para o objetivo de transformação social, antes é preciso que textos de diversas modalidades sejam desconstruídos analítica e criticamente de forma que haja a construção do posicionamento sociopolítico, cultural e ideológico (Caetano, 2017) ou até mesmo a reconstrução de posicionamentos existentes. Também com relação ao pensamento crítico, hooks (2020) enfatiza que, para esse processo interativo, é preciso que docentes e discentes estejam engajados. Por isso mesmo, a autora defende a “pedagogia engajada”, isto é, “[q]uando os estudantes estão totalmente engajados, os professores deixam de assumir sozinhos o papel de liderança na sala de aula” (hooks, 2020, p. 51). Com isso, é construído um espaço de

¹⁵ No original: “More important, textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author. Further, reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation”.

¹⁶ No original: “[...] meanings are always contested (never givens) and are related to ongoing struggles in society for the possession of knowledge, power, status, and material resources”.

¹⁷ No original: “More recently, critical literacy has been influenced by poststructuralism, particularly its belief that texts do not possess any meaning in and of themselves, that meanings emerge only in relation to other meanings and practices within specific sociopolitical contexts”.

cooperação para o bem-estar no aprendizado para todos, incluindo o desenvolvimento do pensamento crítico:

O aspecto mais empolgante do pensamento crítico na sala de aula é que ele pede a iniciativa de todas as pessoas, convidando ativamente todos os estudantes a pensar com intensidade e a compartilhar ideias de forma intensa e aberta. Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera (hooks, 2020, p. 36).

Com base no exposto por hooks (2020), considero, pois, neste trabalho, o pensamento crítico no sentido de *critique*, que “valoriza a percepção crítica do contexto social, do entorno de onde se vive. [...] Pode ser trabalhada na escola em todos os estágios de maturidade e fora da escola” (Monte Mór, 2019, p. 328), em contraposição à ideia de *criticism*, que mais tem a ver com uma crítica voltada à arte ou à literatura ao interpretar e avaliar, de forma especializada, essas esferas (Monte Mór, 2019). A autora Monte Mór (2019), exemplificando, apresenta uma proposta pedagógica para a expansão do desenvolvimento crítico centrada em três perspectivas – individual, comunitária e global –, de forma que permitem

- i) sensibilizar o aluno para a sua relação com seu contexto social, incluindo os grupos sociais aos quais pertence, auxiliando-os a compreender que as opiniões que possuem e posições que ocupam estão vinculadas a um contexto e construídas a partir de relações sociais (perspectiva individual);
- ii) provocar no estudante a reflexão de que atividades, valores e preferências em uma mesma localidade podem apresentar variações conforme faixa etária, sexo, classe econômica, profissão, bairro, nação, dentre outros aspectos, e que essas mesmas diferenças têm origem e sofrem influência de um meio social na constituição da formação de cada indivíduo e cidadão, que, por meio da agência, pode ser transformada, rejeitada ou ressignificada (perspectiva comunitária); e, por fim,
- iii) sensibilizar o aprendiz para analisar similaridades e diferenças entre grupos de várias culturas e nações em suas interações locais e globais, respectivamente (perspectiva global) (Adaptado de Monte Mór, 2019).

Nesse sentido de *critique*, Menezes de Souza (2011a), da mesma forma, destaca que, no letramento crítico, subsistem processos de análise, ação, construção e reconstrução, isto é, uma constante adaptação. Para melhor explicá-lo, o autor diferencia o letramento crítico da pedagogia crítica. A pedagogia crítica, ou a conscientização crítica, conforme Freire a chama, nas palavras de Menezes de Souza (2011a, p. 290), pressupõe “o ato de ensinar a verdade que está em um texto, por trás das ilusões, ensinar as maneiras pelas quais o autor pode querer desviar sua atenção da verdade”. Essa mesma pedagogia abre espaços para perguntas que questionam o contexto de produção de determinado texto como quando é questionado o seu objetivo, o que o texto faz para convencer o leitor, que estratégias são usadas para atrair a sua atenção, que palavras e ideias são utilizadas para causar certa impressão, dentre outros questionamentos (Menezes de Souza, 2011a). Em outras palavras, a pedagogia crítica ou conscientização crítica se encontra do mesmo lado que a leitura crítica, conforme discussão de Cervetti, Pardales e Damico (2001).

Se, por um lado, a pedagogia crítica ou conscientização crítica busca ensinar o que é certo e errado, sem grandes questionamentos, por outro lado, o letramento crítico demanda o que Menezes de Souza (2011a, p. 286) considera como “responsabilidade ética” das leituras que fazemos, principalmente por termos de levar em conta que “a linguagem é social e cultural, a linguagem nunca é a mesma para toda uma nação, todo um mundo, todo um cosmos” (Menezes de Souza, 2011a, p. 288). Para uma possível prática no contexto educacional, segundo o autor, o letramento crítico

[...] é ir além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente.

É levar o aprendiz a perceber que os saberes do eu, que o meu saber ingênuo, se origina não de mim, mas da coletividade; levá-lo a perceber como *ilusão* essa aparência de que todos somos indivíduos... porque a gente pensa que cada um de nós tem uma opinião pessoal, mas as nossas opiniões pessoais têm história nas comunidades nas quais pertencemos (Menezes de Souza, 2011a, p. 293, grifo do autor).

Ao citar o saber ingênuo que deve ser desconstruído, acredito que tanto pelo(a) docente quanto pelo(a) estudante, Menezes de Souza (2011a) dialoga com a ideia de Freire sobre um saber proveniente apenas do senso comum, que deve dar lugar ao “desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (Freire, 2022a, p. 33). Assim, passar dessa ingenuidade para a criticidade seria o exercício de, nas palavras de Menezes de Souza (2011a, p. 296, grifos

do autor), “*ler se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito...”. Para que essa leitura do outro a partir de si mesmo aconteça, o autor em questão, de forma parecida a Cervetti, Pardales e Damico (2001), apresenta, pois, uma redefinição dessa pedagogia ou conscientização crítica, impressa, enfim, no letramento crítico. Para ele, a partir do LC, da pergunta “Como o Outro produziu a significação da escrita do texto?”, passa-se a questionar “Como o Eu produz a significação?” (Menezes de Souza, 2011a, p. 296). Ainda, da declaração de que “todas as leituras são homogêneas, iguais” e vistas como consenso, no LC, afirma-se que a leitura e a escrita só serão iguais se produzidas por leitores e escritores de grupos sociais iguais (Menezes de Souza, 2011a, p. 296). Além disso, como LC, a leitura passa a ser vista como conflitante, isto é, dissenso (Menezes de Souza, 2011a). Por fim, se a divisão do poder da construção de significação acontecia entre dominante e oprimido, na redefinição, esse poder passa a ser distribuído entre todos, mas ainda de modo desigual (Menezes de Souza, 2011a, p. 296). Em síntese, de perguntas como “*Por que o outro escreveu assim? Por que o outro diz X e quer dizer Y?*” (Menezes de Souza, 2011a, p. 296, grifos do autor), uma prática pedagógica crítica redefinida pode assumir os seguintes questionamentos:

Qual é o **contexto** no qual o texto foi produzido?
 Para qual tipo de leitor o texto foi escrito?
 O contexto de **produção** do texto é o mesmo que o contexto no qual VOCÊ está **lendo** o texto?
 Você é o leitor que o autor do texto tinha em mente?
 Como as diferenças nos contextos de **produção** e de **leitura** do texto afetam a sua compreensão?
 Existe um significado “real”, “correto”, “original” do texto?
 Como você se sente em relação a essas diferenças?
 Deveríamos eliminá-las?
 O que fazemos com elas?
 (Menezes de Souza, 2011a, p. 299, grifos do autor, tradução minha¹⁸).

Essas são algumas perguntas que podem ser realizadas em um trabalho de leitura como letramento, mas que também podem ser ampliadas para a reflexão de quando o aprendiz se coloca na posição de autor do texto, pois, em uma perspectiva de particularidade defendida pelo pós-método (Kumaravadivelu, 1994, 2001, 2003, 2006), a ser discutida logo mais, “não há um

¹⁸ No original: “What is the **context** in which the text was produced? What kind of reader was the text written for? Is the context of **production** of the text the same as the context in which YOU are **reading** the text? Are you the reader that the writer of the text had in mind? How do the differences in contexts of **production** and **reading** of the text affect your understanding? Is there a ‘real’, ‘correct’, ‘original’ meaning of the text? How do you feel in relation to these differences? Should we eliminate them? What do we do with them?”.

lugar onde vão existir todas as perguntas, porque essas perguntas não servem de forma igual” (Menezes de Souza, 2011a, p. 300). Considerando a pedagogia do pós-método, que se liga ao letramento crítico de certa maneira, cabe a cada docente de inglês, por exemplo, reconhecer as especificidades de cada um de seus contextos de atuação e as condições que lhe são (im)postas. A exemplo, é de conhecimento geral que, até em turmas de mesmo ano escolar e com discentes da mesma faixa etária, cada contexto é singular e, conseqüentemente, contribui para ampliar as práticas do(a) próprio(a) docente, que, assim, contará com mais possibilidades de explorar o processo de ensino e aprendizagem crítico da língua inglesa. De mais a mais, como destaca Tilio (2014, p. 941), a perspectiva crítica não pressupõe o levantamento de “questionamentos filosóficos profundos e existenciais acerca dos temas trabalhados; trata-se apenas de problematizar questões relevantes à realidade sociocultural do aluno que inevitavelmente surgem no uso da língua”. Dizendo de outra forma, o simples fato de auxiliar os estudantes na percepção de diferentes discursos, de suas razões e contextos em que ocorrem e da relação entre eles – os estudantes – e esses mesmos discursos, dentre outras indagações, já pode configurar um trabalho, eu diria, inicial do letramento crítico, uma vez que também acredito que o letramento crítico deve buscar uma conexão prática com a realidade do aprendiz para que desenvolva a sua cidadania participativa (Mattos, 2011, 2015; Soares, 2014; Caetano, 2017, 2023).

Em relação à prática escrita (*writing*), Menezes de Souza (2011a, p. 301) semelhantemente sugere que “há várias formas de linguagem, de usar a escrita, temos de ver o contexto de escrita, esse conceito de relevância de contexto em que precisamos usar a escrita”. Em outros termos, considerando a escrita, interessa a contextualização, heterogeneidade e diversidade, além das possibilidades que são oferecidas para essa prática social para cada contexto social específico, ou seja, é preciso enfatizar a “*relevância contextual*” (Menezes de Souza, 2011a, p. 301, grifo do autor). Ao definir o conceito de letramento, em sua dimensão social revolucionária, Soares (1998, p. 76) já destacava que, assim como a leitura, a escrita compõe o conjunto de práticas sociais de que se serve o aprendiz, “como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la”, como também defendia Freire. Além disso, se nos interessa uma mudança social a partir de uma prática escrita em inglês como letramento, é essencial o reconhecimento das particularidades do contexto de ensino, conforme discutirei sobre Kumaravadivelu (2001, 2003) mais adiante. Por isso mesmo, depreendo que é na sala de aula que os aprendizes podem ter a chance de compreender a sua realidade e, também a partir da prática escrita em língua inglesa, buscar alternativas para transformar o seu contexto educacional, familiar e social.

A esse respeito, as OCEM (Brasil, 2006) afirmam que “a [prática] escrita é mediada e contextualizada por cada língua e cultura”, isto é, “cada língua e cada cultura usam a escrita em diferentes contextos para fins diferentes” (Brasil, 2006, p. 100). Por esse motivo, assumo a concepção da escrita como uma série de práticas socioculturais variadas (Brasil, 2006), pois, conforme Menezes de Souza (2011a, p. 286) salienta, na ideia dos novos letramentos, a escrita e a leitura são “práticas sociais manifestadas de formas diferentes em comunidades diferentes e em contextos diferentes”. Para colocar esse trabalho em prática, as OCEM sugerem que,

[d]essa forma, em vários contextos, as atividades escritas podem ser vinculadas às atividades de leitura, o texto de leitura servindo como estímulo à produção escrita. Em outros contextos, podem-se usar outros estímulos contextualizados e significativos em Línguas Estrangeiras, tais como a troca de informações pessoais, pequenos relatos de passeios e eventos locais, relatos de notícias, construção de jornal mural, etc. Em outros contextos ainda, pode-se promover a interligação de habilidades, como relatar por escrito uma entrevista oral (com professor, colegas, familiares) ou recontar por escrito a história expressa na letra de uma música (Brasil, 2006, p. 122).

Nesse sentido, o documento prevê algumas atividades que se voltem para o contexto dos aprendizes, assim como demonstra Caetano (2017), ao pontuar que atividades escritas – e orais – que tenham como embasamento teórico os letramentos críticos precisam contemplar, a partir de análises textuais críticas, possibilidades de reflexividade por parte do alunado e a sua “consequente preparação para não só ver o mundo de outra forma, mas agir em prol do bem-estar coletivo” (Caetano, 2017, p. 88). Além disso, a autora destaca que tanto a produção escrita quanto a oral permitem aos aprendizes oportunidades de contato real com a língua inglesa, engajando-os no desenvolvimento de valores sociais relevantes para a sua vida como, por exemplo, a solidariedade, a responsabilidade social e a agência cidadã (Caetano, 2017). Com isso, compreendo que a prática escrita, por sua vez, pode igualmente seguir os mesmos pressupostos críticos elencados para o trabalho com a leitura, com o aprendiz na posição de autor, e que, sobretudo, podem ser abordados de forma conjunta.

Por fim, ao conceber o ensino da comunicação oral como letramento (Brasil, 2006), entendidos, nesta pesquisa, como a compreensão oral (*listening*) e a produção oral (*speaking*), encontramos inicialmente o debate em cima da ausência deste trabalho ao longo de todo o percurso escolar dos aprendizes de escola pública. Diversas são as razões para a ênfase em um trabalho estrutural como, por exemplo, questões estruturais do contexto escolar – refletidas na carga horária que a disciplina ocupa nas matrizes curriculares – e pedagógicas – traduzidas em irregularidades no que se apresenta na prática em sala de aula, com ênfase ora no conhecimento gramatical, ora no desenvolvimento da leitura, além da repetição de conteúdos ao longo dos

anos (Brasil, 2006). Para esse trabalho, pode ser “seguido um raciocínio como o que parte de contextos de uso graduados em termos de sua complexidade de interação” (Brasil, 2006, p. 120), desde os mais simples (troca de informações e apresentações pessoais) aos mais complexos (oferta de ajuda e/ou orientações a turistas nas regiões locais). A promoção dessas práticas culturais como letramento podem estar atrelados a questionamentos críticos como “Qual a situação?”, “De que se está falando?”, “Quem são os participantes?” (Brasil, 2006, p. 122) ou ainda ‘quais são os possíveis significados e leituras a serem construídos a partir desse texto?’, ‘quem está incluído e quem está excluído? Por quê?’, dentre outros.

Além disso, o trabalho com a comunicação oral (*listening e speaking*) como letramento crítico pode se conectar com a exploração de temas ou tópicos. Tilio (2015) pontua que, diferentemente de outros componentes curriculares, em que o conteúdo a ser ensinado delimita o tema da aula, “o ensino de línguas permite a utilização de praticamente qualquer tema, já que seu objetivo é a prática da língua, e não teorizações sobre a língua” (p. 60). Concordo com o autor quando diz que, ainda que o material didático de inglês seja conteudista, “os professores podem criar oportunidades interacionais para debater temas socialmente relevantes no momento da chamada prática linguística” (Tilio, 2015, p. 61). Assim, adicionado a essa discussão temática, os aprendizes da língua terão a oportunidade de compreenderem e se expressarem na língua-alvo.

De igual modo, Cunha (2018) afirma que “tem-se o ensino temático como a possibilidade de formar comunicativamente o estudante numa La [língua adicional], propiciando a ele maior contato com outras culturas, reflexões, filosofias e pontos de vista, que eventualmente poderão torná-lo mais humano e educado” (Cunha, 2018, p. 41). Ainda, para essa mesma autora, estratégias como, por exemplo, o uso de gestos e a repetição oral e escrita na lousa podem contribuir para o aumento da compreensão, e posterior produção oral, dos alunos na língua-alvo, envolvendo-se, assim, na discussão das temáticas propostas. Assim como demonstrou em sua investigação, os aprendizes, quando percebem uma tentativa da parte do(a) docente em incentivá-lo a usar a língua, valorizam a sua postura como interlocutor da língua em sala de aula.

Acerca do trabalho da comunicação oral em língua inglesa em sala de aula, o CRMG (Minas Gerais, 2021) igualmente descreve as possibilidades para um trabalho que se volte à concepção de língua inglesa como língua franca. Para o documento, não se focalizam mais as interações que envolvem falantes nativos; ao contrário, se valoriza o uso da língua por falantes de distintas localidades, cujo objetivo é se comunicar. Por essa perspectiva, considerando a existência de variações do inglês entre povos de diferentes países e culturas, busca-se privilegiar

a inteligibilidade na comunicação em detrimento da língua “padrão”, da pronúncia correta, e do detalhamento técnico dos termos (Minas Gerais, 2021). Por isso mesmo, “[d]iferentes formas de expressão podem ser aceitas, desde que possibilitem a participação dos estudantes em práticas sociais em seu meio ou neste mundo global e plural em que vivemos” (Minas Gerais, 2021, p. 89). Cabe à aula de inglês propiciar o contato com distintas formas de conceber a linguagem oral em sala de aula, a fim de que possa ser relacionado um trabalho de letramento crítico quanto à percepção discente sobre questões de identidade, língua e preconceito linguístico (Ferrari, 2019). Por isso, é igualmente mais do que necessário reconhecer que, para que o trabalho de comunicação oral se concretize, em especial, o de compreensão oral (*listening*),

[p]recisa-se, minimamente, de infraestrutura, traduzida em sala de aula com recursos tecnológicos (computador/*notebook*, *datashow/tevê*) e digital, caixa de som e amplificador, cabos e adaptadores necessários, acesso à internet, aplicativos, redes sociais, *podcast*, etc.) disponíveis para o professor usar com os alunos, expô-los à língua-alvo e, a partir dessa exposição, trabalhar pronúncia, *intonation*, ritmo visando à inteligibilidade na interação com falantes de diferentes variedades da língua tradicional (Cypriano, 2022, p. 24).

Somado à necessidade dessas condições para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa em sala de aula, conforme exposto acima nas palavras de Cypriano (2022), as OCEM (Brasil, 2006) destacam, por fim, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) – adicionaria o uso da Inteligência Artificial – que transformaram a forma de ler, escrever e falar socialmente. Com as TDICs, segundo as OCEM (Brasil, 2006, p. 104), a exemplo, “acrescentam[-se] à escrita aspectos visuais, como o uso de cores, ícones (emoticons ou caretas), para comunicar aspectos que estariam presentes na fala (como entonação, estados de humor, sentimentos etc.), criando uma nova ‘escrita’ com características da fala (ou vice-versa)”. A esse novo tipo de comunicação, chamamos de multimodalidade, que reflete os diferentes multiletramentos presentes na nova forma de se comunicar na sociedade, uma vez que a relação estabelecida entre o texto verbal, visual e sonoro problematiza formas tradicionais de se fazer leitura e produção textual como, por exemplo, o uso aleatório da imagem apenas para ilustração, como se não complementasse o sentido do texto (Brasil, 2006). Tilio (2014, p. 942), ao sugerir a abordagem sociointeracional como uma proposta conciliatória de abordagens metodológicas que permeiam a escola pública, salienta a necessidade de uma “educação linguística integral em língua estrangeira na escola”, incluindo uma educação que dê conta de apresentar a multiplicidade de textos multissemióticos da sociedade contemporânea bem como capacitar os aprendizes para os diferentes tipos de letramentos existentes nessa mesma

sociedade, principalmente o crítico, durante todo o processo de ensino e aprendizagem da língua.

Os autores Kress e van Leeuwen (2006) evidenciam o fato de que tanto a linguagem escrita quanto a oral não se realizam por apenas um modo. Não sendo apenas verbais, textos orais também podem ser visuais, isto é, podem ocorrer por expressões faciais, gestos e posturas, por exemplo; da mesma forma, textos escritos são expressos em diferentes suportes a partir de diferentes elementos de escrita, sofrendo a influência de aspectos estéticos, psicológicos, pragmáticos, dentre outras coisas, incluindo as novas tecnologias (Kress; van Leeuwen, 2006). Para os pesquisadores, a multimodalidade demonstra que as representações realizadas e percebidas no meio escrito e oral podem ser múltiplas, pois é próprio da humanidade fazer uso de diferentes modos de representação para se expressar (Kress; van Leeuwen, 2006). Por saber que cada um desses modos i) possui potenciais representacionais e de construção de significado distintos, o que leva a potenciais também diferentes da formação das subjetividades uma vez que os sujeitos usam uma série de modos representacionais que estejam a seu dispor, ii) além de saber que os modos possuem valores sociais específicos em contextos sociais específicos, estão relacionados a comportamentos representacionais e comunicativos, passando por uma constante evolução a depender do seu uso social (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 40), é relevante compreender que a multimodalidade demanda igualmente outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação (Brasil, 2006) nas aulas de língua inglesa.

Por esse motivo, reforço a concepção da heterogeneidade da linguagem e da cultura abordada pelas OCEM (Brasil, 2006) ao considerar as possibilidades do surgimento das TDICs e, conseqüentemente, da multimodalidade para a prática pedagógica crítica no ensino de línguas estrangeiras. A adoção de ideia dessa natureza pode capacitar os aprendizes a fazerem uso da língua-alvo a partir do desenvolvimento de diversas habilidades da linguagem, ou seja, de multiletramentos, como, por exemplo, o digital, o visual e principalmente o crítico, a depender da comunidade de prática da qual participa em cada momento (Brasil, 2006). Acerca do letramento visual, por exemplo, Ferraz e Mattos (2024) argumentam que uma educação crítica em língua inglesa prepara os aprendizes para esses letramentos, como os visuais, especialmente na atualidade. Esses letramentos visuais para Ferraz (2015), por exemplo, propõem o exercício de uma leitura e uma interpretação pela perspectiva crítica das imagens, que, incluindo nossos contextos educacionais, “permeiam os nossos ambientes cotidianos, acadêmicos, de trabalho, nossas conversas e sonhos” (Ferraz, 2015, p. 265). Essa mesma perspectiva de imagens

[...] como construção da realidade social e como domínios poderosos da vida pública se fazem essenciais para os educadores e educandos que desejam ir

além do paradigma do impresso, da visão linear. Essa seria uma premissa fundamental do letramento visual, ou seja, ao ensinar por meio de/juntamente com as imagens, o educador deve propor uma prática em que sentidos são construídos por meio delas, e não estabelecer apenas uma possibilidade de sentido (geralmente o nosso sentido, o do professor) (Ferraz, 2015, p. 265).

Desse modo, a partir de proposições pedagógicas que conciliam o letramento crítico-visual, como ilustrado, entendo ser necessário que, dentro da sala de aula de língua estrangeira, seja possível promover a valorização e o reconhecimento da heterogeneidade de saberes e conhecimentos de cada comunidade de prática, pois essa nova concepção “visa a formar um aprendiz capaz de compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar, e não de reproduzir conhecimentos estanques” (Brasil, 2006, p. 108), possibilitando, assim, a transformação da condição excludente que pode ser encontrada no ambiente escolar, representada em dicotomias como popular vs. erudito e saber vs. conhecimento. À vista disso, o trabalho com demais questões como vocabulário, pronúncia, literatura, culturas, dentre outros, incluindo a gramática, deve similarmente integrar a heterogeneidade da linguagem em aulas de inglês que promovam esses letramentos heterogêneos.

Consoante as ideias de Tilio (2014, p. 936), assumir o letramento crítico como perspectiva para as aulas de inglês não significa desconsiderar outros tipos de trabalho, “com habilidades linguísticas e lexicogramáticas, por exemplo, mas o estende à interpretação e à transposição social, de forma a tornar a experiência de aprendizagem realmente uma prática social”. Isto quer dizer que, com relação ao aspecto gramatical da língua, ao contrário de ser vista como “algo homogêneo, fixo e abstrato, capaz de ser descrito, ensinado e aprendido na forma de um sistema abstrato, composto por regras abstratas” (Brasil, 2006, p. 107), a gramática, se presente no ensino de línguas, precisa considerar os contextos socioculturais, as comunidades de práticas e o conjunto de usuários em seu processo. Dito de outro modo, os conhecimentos linguísticos devem ser apresentados conforme as práticas de letramento locais (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023). Assim como as OCEM (Brasil, 2006, p. 107), acredito que “o sistema surge, naturalmente, após a prática, como uma tentativa de fixar, codificar, normatizar ou até mesmo promover uma reflexão sobre essa [mesma prática]”. Além disso, bem como Mattos (2011, 2015) pontua, com base nas ideias de Lankshear, Snyder e Green (2000), a dimensão operacional da língua, isto é, a linguagem em si – o estudo de aspectos linguísticos, lexicais e outros referentes ao funcionamento e formação da língua – é de igual importância para que os aprendizes saibam utilizar a língua apropriada e adequadamente, além de serem capazes de saber ler e escrever como práticas sociais.

Acima do desenvolvimento de todas essas habilidades e demais aspectos linguísticos mencionados até o momento, cabe ressaltar que, em uma sala de aula de inglês que se considere crítica, acredito ser indispensável o uso da língua-alvo e a necessidade de se criar oportunidades para esse mesmo uso. Para Caetano (2023, p. 13), esse uso da língua-alvo, em específico, o da língua inglesa, pode “ter um papel importante no desenvolvimento das habilidades de produção – orais e escritas – dos alunos”, podendo ser também uma estratégia de empoderar os aprendizes para o uso real da língua. Para além disso, projetos e atividades pedagógicas que usam – diria, quase que exclusivamente – a língua-alvo apresentam benefícios para o processo de ensino e aprendizagem do idioma, uma vez que, conforme Caetano (2023), citando Reid (1995) indiretamente,

quando as aulas são apresentadas visualmente e verbalmente e reforçadas através de atividades orais e escritas [na língua estrangeira], os alunos têm a possibilidade de aprender de acordo com seus estilos de aprendizagem e ainda ampliam seu repertório de estratégias de aprendizagem, tornando-se mais confortáveis com diferentes formas de exposição do conteúdo (Caetano, 2023, p. 12).

Concordando e adotando em meu discurso e, tentativamente, em minhas práticas pedagógicas, as propostas de ensino de língua estrangeira das OCEM (Brasil, 2006) e dos pesquisadores citados, tenho também o ensino de inglês mais do que um ensino para a comunicação, mas para a interação social, para o letramento, ou melhor, voltado para perspectivas socioculturais e críticas, para uma educação crítica em língua inglesa (LI) (Ferraz; Mattos, 2024). Sobre esse ensino de línguas da contemporaneidade, Ferraz e Mattos (2024, p. 30-31), a partir das ideias de Freire e Monte Mór, enumeram alguns pontos, resumidos neste trabalho, que caracterizam essa educação crítica em LI:

1. deve ser contextual e crítica, que promova a reflexão, o diálogo e a construção de sentidos pelos aprendizes;
2. importa estar aliada às perspectivas críticas, educacionais e filosóficas;
3. foca em aspectos linguísticos e culturais, locais e globais;
4. proporciona aos estudantes a capacidade de trabalhar colaborativamente;
5. negocia com esses mesmos estudantes suas capacidades e habilidades de distribuição e construção do conhecimento;

6. prepara nossos aprendizes para os diversos letramentos como os digitais e visuais;
7. capacita os alunos a interpretar visões de mundo, o que costumamos ver como essencial;
8. cria espaços para que os aprendizes se posicionem criticamente em relação aos textos, à educação e à sociedade em que vivem.

A partir dessas características, então, Ferraz e Mattos (2024) argumentam em favor da renomeação do que é conhecido por ensino e aprendizagem de língua inglesa ou língua estrangeira, de modo que possamos abranger uma perspectiva de ensino e de aprendizagem de inglês que perpassa a ideia de uma *Educação por meio do Ensino da Língua Inglesa, Educação Linguística* ou *Educação Crítica em língua inglesa* (Ferraz; Mattos, 2024, p. 31)¹⁹. Para Ferraz (2024), essa perspectiva de ensino de língua inglesa se refere a uma postura epistemológica, procura combinar ensino linguístico e educação, pretende alcançar uma transdisciplinaridade entre áreas como letramentos e “propõe, como tarefas primordiais (que devem ser acompanhadas do desenvolvimento linguístico), a inserção da criticidade (*critique*), o provimento de cidadania ativa e uma busca incessante por transformação e justiça sociais” (Ferraz, 2024, p. 149). Essas características, segundo creio, se conectam diretamente à noção de ensino de inglês como letramento crítico (Brasil, 2006) que venho apresentando.

Nesse mesmo sentido, já seguia a proposta de discussão de Pessoa, Silvestre e Monte Mór (2018). Com o objetivo de “mostrar a diversidade do trabalho com perspectivas críticas de educação linguística no Brasil a partir da reconstituição de nossas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais, ou seja, a partir de nossas subjetividades” (Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018, p. 5), as autoras se juntam a outros(as) professores(as) universitários(as) de inglês para discutir as possibilidades do que chamam de *educação linguística crítica*²⁰ em contexto universitário, que, conseqüentemente, pode se refletir na prática de futuras professoras e professores de inglês na educação básica, bem como de qualquer outra língua. Silvestre (2018), compreendendo a aula de inglês em seu sentido pedagógico e social/educacional, afirma que,

[a]ssim sendo, entendo a educação linguística crítica como o processo de construção de repertórios linguísticos, em ambiente escolar e fora dele, capaz de provocar movimentos de mudança que abram espaços para outros modos

¹⁹ Reforço que, neste trabalho, ao me referir a essa perspectiva de ensino apresentada por Ferraz e Mattos (2024) e demais autores na área e defendida nesta investigação, utilizo as seguintes terminologias: *ensino de inglês como letramento crítico, educação crítica em língua inglesa e perspectiva crítica de ensino de inglês*.

²⁰ Pessoa, Silvestre e Monte Mór (2018) e Ferraz (2024) discutem aspectos de uma Educação Linguística Crítica ou Educação Linguística, respectivamente, como referência para o que, a meu ver, entendo ser a ideia concebida pelas teorias do letramento crítico ou, pelo menos, parte dessas teorias. Assim, neste trabalho, me atenho às terminologias indicadas na nota de rodapé anterior.

de ser e estar no mundo. Nesse sentido, o viés crítico nesse processo é muito mais do que uma opção epistemológica, é uma postura, ou seja, um *modus vivendi*, comprometido eticamente com a desestabilização de desigualdades.

[...] o componente curricular Língua Inglesa na escola básica tem o papel de, por meio da ampliação do repertório linguístico dessa língua, possibilitar às pessoas envolvidas nesse processo (docentes, discentes, comunidade etc.) a expansão de perspectivas (Monte Mór, 2013) sobre si e sobre o mundo que as cerca, o que exige autoquestionamento, percepção crítica e engajamento (Silvestre, 2018, p. 257).

Em conclusão, para esse propósito de uma educação crítica em língua inglesa, entendo a prática pedagógica crítica, ancorada nas teorias do letramento crítico, como uma “postura filosófica” ou “atitude curricular”, conforme descreve Duboc (2012, p. 185), que seja possível não apenas nas brechas da sala de aula, mas principalmente seja parte identitária da prática docente, pois é necessário que as estratégias convencionais de ensino sejam desafiadas e que elementos que ultrapassem a língua em si sejam integrados nas práticas pedagógicas por nós, professores de inglês (Caetano, 2020). Por essa razão, trago à baila também o conceito de pós-método, que, segundo Caetano (2020, p. 284, tradução minha), propõe que “o ensino de inglês vai além do conceito de método a fim de considerar o contexto local e os sujeitos envolvidos nesse processo, bem como suas peculiaridades”²¹, sendo uma proposta pedagógica fruto do esforço do pesquisador indiano Bala Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003) em exceder a concepção limitada de método no ensino de línguas. Dito isso, passo para a discussão de semelhantes propostas.

2.4.1 O ensino e a aprendizagem de inglês como letramento crítico e o pós-método

Ao sustentar uma perspectiva de educação crítica, considero igualmente que o processo de ensino e aprendizagem de inglês não se preocupe com um método específico de ensino nem mesmo com a adoção de vários métodos existentes como tentativas de realizar um pouco do que é preconizado por cada um (Rao, 2018). Ao contrário, advogo por uma concepção de ensino que ultrapassa a ideia de adoção de um método de ensino e que seja capaz de compreender mais precisamente as condições e necessidades de cada espaço de tempo, contexto e participante do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, especialmente quando consideramos a escola pública. Diante disso, apoiando-me nas ideias do pesquisador Kumaravadivelu (1994, 2001), assumo o termo “pedagogia” em referência a “não somente questões pertencentes a

²¹ No original: “[...] it proposes the teaching of English which goes beyond the concept of method, in order to consider the local context and the subjects involved in this process, as well as its peculiarities”.

estratégias de sala de aula, materiais de instrução, objetivos curriculares e medidas de avaliação, mas também a uma ampla variedade de experiências históricas, políticas e socioculturais que direta ou indiretamente influenciam o ensino de uma segunda língua”²² (Kumaravadivelu, 2001, p. 538, tradução minha). Com esse pensamento, o autor propõe, pois, a discussão de um sistema tridimensional para a definição de pós-método, que consiste em três parâmetros pedagógicos tanto para o ensino de uma segunda língua quanto para a formação de docentes, sendo eles o da particularidade, o da praticidade e o da possibilidade.

Em primeiro lugar, a respeito do princípio de particularidade, ou especificidade, Kumaravadivelu (2001, p. 538, tradução minha) aponta para uma pedagogia de língua que seja sensível a “um grupo específico de professores ensinando um grupo específico de aprendizes, buscando um conjunto específico de objetivos dentro de um contexto institucional específico, contido em um meio sociocultural específico”²³. Melhor dizendo, a pedagogia da particularidade destaca o fato de que cada contexto de ensino é diferente, em todos os seus sentidos. Essa noção nos leva ao par local/global discutido também pelas OCEM (Brasil, 2006). Quando pensamos, mais uma vez, na abordagem comunicativa, encontramos autores como Tilio (2014) que apontam ser essa abordagem inadequada para o contexto de ensino de línguas, em específico, de inglês na educação pública. O autor apresenta diversos questionamentos de ordem teórica e prática quanto ao método mais atual do ensino de línguas, indagando:

Sem negar esses princípios e reconhecendo seus méritos [da abordagem comunicativa], não esquecendo que esta é considerada a abordagem mais atual para o ensino de língua estrangeira, é importante refletir criticamente sobre eles e repensá-los a partir de algumas questões. Esses princípios, ainda que relevantes, estão sintonizados com as necessidades reais do conhecimento de inglês na contemporaneidade? São suficientes para promover a comunicação? O que é comunicação? Existe apenas um tipo de comunicação? Dominar as quatro habilidades é realmente suficiente para o entendimento da língua? Ou ainda: as quatro habilidades são sempre necessárias – ou seja, é preciso atingi-se o mesmo nível de fluência nessas quatro habilidades? (Tilio, 2014, p. 930).

Essas mesmas interrogações do autor sugerem, assim, que seria necessário pensar em uma abordagem comunicativa local, específica, particular, que não fosse importada de outros países para as escolas brasileiras, em especial, para as públicas. Discutindo a abordagem sociointeracional encontrada em Vygotsky (1998), Tilio (2014) pontua a insuficiência de um

²² No original: “[...] not only issues pertaining to classroom strategies, instructional materials, curricular objectives, and evaluation measures, but also a wide range of historical, political, and sociocultural experiences that directly or indirectly influence L2 education”.

²³ No original: “[...] a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu”.

ensino voltado para a comunicação que, no seu entender, na abordagem comunicativa, é vista como “instrumento pelo qual encontros de serviços são viabilizados” (Tilio, 2014, p. 930). Para o pesquisador, o ensino de línguas estrangeiras deve se preocupar em preparar “o aprendiz para pertencer ao e agir no mundo globalizado” (Tilio, 2014, p. 933), não apenas atentando às demandas de comunicação da globalização, mas principalmente resistindo a discursos dominadores que fazem parte desse mundo contemporâneo para, enfim, ser capaz de “propor reflexões críticas e transposições problematizadoras” para o seu próprio espaço social (Tilio, 2014, p. 932).

Essa interpretação, por assim dizer, vai ao encontro do conceito de particularidade, que se apresenta como um objetivo e um processo pelo qual docentes e discentes passam, uma vez que “é a consciência crítica das exigências locais que provocam a sua exploração e realização” (Kumaravadivelu, 2001, p. 539, tradução minha)²⁴. Além disso, rejeitando a ideia de um conjunto predeterminado de princípios gerais e procedimentos que objetivam atingir um conjunto predeterminado de metas e objetivos gerais, a particularidade advoga por uma experiência vivida (Kumaravadivelu, 2001). Desse modo, essa experiência vivida na sala de aula, junto à pedagogia da particularidade, forma o caminho para o ciclo contínuo de observação das práticas de ensino, avaliação de seus resultados, identificação de problemas, busca por soluções e novas tentativas para se observar o que funciona ou não no contexto educacional específico (Kumaravadivelu, 2001), o que se relaciona diretamente ao princípio da praticidade abordado mais adiante. À vista desse mesmo tópico, Rodrigues (2023, p. 156) reforça que um “professor que não se adapte ao contexto, estudando-o, inclusive ao nível das relações humanas não poderá ver as suas práticas enquadradas neste referencial teórico”, o da pedagogia do pós-método. Assim, quando pensamos no ensino de inglês em escolas públicas, o princípio de particularidade é de suma importância para se compreender o contexto e as necessidades locais de ensino e aprendizagem, pois cada escola – e especialmente cada sala de aula – apresenta as suas próprias especificidades, que podem mudar e demandar novas ações de seus participantes ao longo do tempo.

Em segundo lugar, o autor Kumaravadivelu (2001) defende a pedagogia da praticidade, referente à relação entre a teoria e a prática. Nessa perspectiva, é rejeitada a ideia de uma “dicotomia artificial entre teóricos, a quem é atribuído o papel de produtores do conhecimento, e professores, a quem é atribuído o papel de consumidores do conhecimento” (Kumaravadivelu,

²⁴ No original: “[...] it is the critical awareness of local exigencies that trigger the exploration and achievement of a pedagogy of particularity”.

2001, p. 544, tradução minha)²⁵. O autor em evidência explica que, “se o conhecimento pedagógico sensível ao contexto deve emergir dos professores e de sua prática diária de ensino, então eles devem ser auxiliados a se tornarem indivíduos autônomos” (Kumaravadivelu, 2001, p. 541, tradução minha)²⁶, isto significa, devem ser encorajados a teorizar a partir de sua prática e praticar o que teorizam, pois uma pedagogia da praticidade objetiva uma teoria da prática gerada pelo(a) próprio(a) docente em um processo que envolve contínua reflexão e ação para entender e identificar os problemas, analisar e avaliar as informações, considerando e avaliando as alternativas para, então, escolher a melhor disponível que poderá estar sujeita a uma possível avaliação crítica (Kumaravadivelu, 2001). A essa capacidade de reflexão e ação contínuas, o autor chama de “construção de sentido do professor” (Kumaravadivelu, 2001, p. 542, tradução minha)²⁷, sujeita a processos de amadurecimento com o passar do tempo.

Sobre este ponto, dois questionamentos me vêm à mente: como ser capaz de identificar se esse senso de reconhecer o que funciona ou não poderia, em algum momento, estar ou não equivocado? Como saber se esse amadurecimento significaria uma compreensão acertada – ou no caminho mais apropriado – ou apenas a solidificação de ideias que poderiam ser consideradas limitantes? O próprio Kumaravadivelu (2001, p. 556, tradução minha), ao problematizar a pedagogia do pós-método, realiza questionamento similar sobre “como os profissionais de uma segunda língua podem identificar lacunas e preconceitos em suas crenças e suposições, bem como em suas intenções e interpretações, e como podemos reduzi-los uma vez identificados”²⁸. Para essa questão, alguns poderiam considerar a adoção de uma abordagem eclética (Rao, 2018) por propor a integração de “todos os métodos, abordagens e técnicas existentes para tornar a aprendizagem da língua inglesa mais flexível para os estudantes ou aprendizes que vêm de diferentes culturas e origens”²⁹. No entanto, além de demandar que a professora ou o professor tenha sólido conhecimento dos diferentes métodos e abordagens que deseja aplicar em sua prática pedagógica caso decida se apropriar de diferentes perspectivas de ensino e aprendizagem, o ecletismo acaba por ser “uma pedagogia assistemática, sem princípios e acrítica, já que os professores com muito pouco preparo profissional para serem ecléticos de

²⁵ No original: “As a pedagogy of practicality, postmethod pedagogy rejects the artificial dichotomy between theorists who have been assigned the role of producers of knowledge and teachers who have been assigned the role of consumers of knowledge”.

²⁶ No original: “If context-sensitive pedagogic knowledge has to emerge from teachers and their practice of everyday teaching, then they ought to be assisted in becoming autonomous individuals”.

²⁷ Teacher’s sense making (Kumaravadivelu, 2001, p. 542).

²⁸ No original: “[...] how can L2 professionals identify gaps and biases in their beliefs and assumptions, and in their intentions and interpretations, and how do we reduce those gaps and biases once they are identified?”.

²⁹ No original: “[...] a unique approach that can integrate all the existing methods, approaches and techniques in making English language learning more flexible for students or learners who come from different cultures and backgrounds”.

maneira fundamentada têm pouco recurso a não ser reunir aleatoriamente um pacote de técnicas de vários métodos e rotulá-lo eclético” (Kumaravadivelu, 1994, p. 30, tradução minha)³⁰, o que mantém o questionamento inicial em suspense.

Por fim, retornando à discussão anterior, Kumaravadivelu (2001) pontua o princípio de possibilidade, que rejeita “a visão limitada de ensino de línguas que se restringe aos elementos funcionais linguísticos” (Kumaravadivelu, 2001, p. 545, tradução minha)³¹. Ao contrário, a perspectiva da possibilidade procura “se expandir para alcançar a consciência sociopolítica que os participantes trazem consigo para a sala de aula, de modo que também possam funcionar como um catalisador de uma contínua busca pela formação de identidade e transformação social” (Kumaravadivelu, 2001, p. 545, tradução minha)³². Isto é, “as experiências que os participantes trazem para o contexto pedagógico são formadas não apenas pelos episódios de aprendizagem/ensino que encontraram no passado, mas também pelo contexto social, econômico e político mais amplo no qual eles cresceram” (Kumaravadivelu, 2001, p. 543, tradução minha)³³. Ainda segundo o pesquisador, “essas experiências têm o potencial de alterar práticas pedagógicas de maneiras não intencionadas e inesperadas por quem planeja as políticas, desenha o currículo ou produz os livros didáticos” (Kumaravadivelu, 2001)³⁴, pois possibilitam o questionamento ao *status quo* que os mantém subjugados.

Conforme pontua Caetano (2020), o princípio de possibilidade discutido por Kumaravadivelu (2001) está, em especial, relacionado à epistemologia da perspectiva crítica por promover “a construção colaborativa do conhecimento por meio do questionamento e reflexão crítica” (Caetano, 2020, p. 284, tradução minha)³⁵, objetivando a transformação social de docentes e discentes. Ao perceber a direta relação entre os princípios pontuados por Kumaravadivelu (2001) com a formação docente, podemos observar que a concepção da pedagogia do pós-método ultrapassa o mero cumprimento de uma função comunicativa como

³⁰ No original: “[...] degenerates into an unsystematic, unprincipled, and uncritical pedagogy because teachers with very little professional preparation to be eclectic in a principled way have little option but to randomly put together a package of techniques from various methods and label it eclectic”.

³¹ No original: “[...] the narrow view of language education that confines itself to the linguistic functional elements that obtain inside the classroom”.

³² No original: “[...] it seeks to branch out to tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them to the classroom so that it can also function as a catalyst for a continual quest for identity formation and social transformation”.

³³ No original; “The experiences participants bring to the pedagogical setting are shaped not just by the learning/teaching episodes they have encountered in the past but also by the broader social, economic, and political environment in which they have grown up”.

³⁴ No original: “These experiences have the potential to alter pedagogic practices in ways unintended and unexpected by policy planners, curriculum designers, or textbook producers”.

³⁵ No original: “[...] the possibility of collaborative construction of knowledge through questioning and critical reflection”.

ocorre com a abordagem comunicativa, a exemplo, pois coincide com os propósitos de um trabalho voltado para o letramento crítico, cujo foco se coloca na cidadania e engajamento social dos aprendizes (Caetano, 2020). Soares (2014) também já indicava essa relação entre a condição do pós-método e o letramento crítico para a formação de futuras professoras e professores, afirmando que

[...] fica evidente a necessidade de capacitação desses profissionais de forma a desafiar as estratégias de ensino convencionais e integrar à sua prática pedagógica elementos que vão muito além da língua em si ou do conteúdo presente no material didático. Uma vez que o professor compreende as implicações de seu verdadeiro papel em sala de aula, ele poderá utilizar-se das teorias advindas do letramento crítico para promover discussões que levem à autonomia, consciência política, histórica e social e participação cidadã de seus aprendizes (Soares, 2014, p. 35).

Essa percepção do corpo docente sobre o espaço que ocupam em sala de aula é, para Kumaravadivelu (2001), fundamental para a pedagogia do pós-método, uma vez que ela depende, em grande parte, da atitude da professora ou professor para que a particularidade, a praticidade e a possibilidade sejam consideradas no ensino de línguas. Desse modo, pensando em melhor desenhar o que propõe a pedagogia do pós-método, Kumaravadivelu (2001) apresenta atualizações nos papéis ocupados por aprendizes, professores e formadores de professores, que são os praticantes diretos dessa pedagogia. Para o estudioso, o aprendiz do pós-método é um aprendiz autônomo, e essa autonomia do aprendiz é discutida pelo autor em três naturezas: acadêmica, social e libertadora, que são desenvolvidas com o auxílio do(a) docente e de seus pares. Resumindo as ideias do autor, primeiro, a autonomia acadêmica está relacionada à aprendizagem, ou seja, os aprendizes desenvolvem estratégias e identificam seus estilos de aprendizagem para se tornarem aprendizes eficazes a partir do monitoramento de seu próprio progresso e maximizarem seu potencial de aprendizagem. Segundo, se a autonomia acadêmica tem um aspecto intrapessoal, a autonomia social se relaciona com aspectos interpessoais; melhor dizendo, percebendo a sala de aula como uma comunidade, os aprendizes trabalham a sua habilidade e disposição para serem parceiros colaborativos uns dos outros. Por último, a autonomia libertadora propõe o empoderamento dos aprendizes para serem pensadores críticos que, com o auxílio de suas professoras e professores, podem reconhecer questões sociopolíticas que impedem a completa realização de seu potencial humano para a aprendizagem e, assim, trabalhar com ferramentas intelectuais para superá-las.

Para aprendizes autônomos, Kumaravadivelu (2001) advoga também por docentes autônomos(as), que se tornam autênticos apenas quando se dispõem e são capazes de se

colocarem em um processo de autodesenvolvimento (Kumaravadivelu, 2001, p. 549). Para que esse processo aconteça, é preciso que o(a) docente, seja pela pesquisa exploratória, seja pela observação crítica de sala de aula, se lance à pesquisa docente e investigue a sua própria prática pedagógica para, a partir dela, compreender o que funciona ou não com cada grupo de aprendizes e por que razão, avaliando as mudanças que devem ser realizadas para atingir os seus objetivos de ensino (Kumaravadivelu, 2001). Com a pesquisa docente, na perspectiva do pós-método, dentre as possibilidades elencadas por Kumaravadivelu (2001), as professoras e professores podem compreender as diversas identidades, investimentos pessoais, atitudes psicológicas, estratégias e estilos de aprendizagem de seus aprendizes e, com base nesses e em outros aspectos, levantar questões de pesquisa para serem exploradas individual e coletivamente; explorar recursos dos aprendizes como o seu conhecimento linguístico e sociocultural para o ensino e aprendizagem da língua-alvo; observar, analisar e avaliar as suas práticas pedagógicas por meio de roteiro de observação; e identificar os pressupostos teóricos que orientam o ensino da língua, analisando possíveis modificações que sejam necessárias a partir dos resultados da investigação docente (Kumaravadivelu, 2001). A meu ver, semelhante proposta exploratória parece dialogar com uma pesquisa autoetnográfica, pois, como será discutido mais a frente, ela é uma metodologia que possibilita aos professores olhar para dentro de sua sala de aula, observar, identificar e analisar o que funciona ou não, gerando, assim, uma constante agência docente no seu próprio processo de ensinar língua estrangeira.

Com essa atitude docente investigativa, o fazer pedagógico pode ser pensado e repensado em um *continuum* e, a partir disso, novas teorias podem surgir da prática, e novas práticas podem ser adotadas. Além disso, mais do que reproduzir fórmulas pedagógicas, professores do pós-método “criam e recriam significado pessoal quando exploram e ampliam suas crenças pedagógicas, intuitivamente fundamentadas em suas histórias educacionais e biografias pessoais, conduzindo pesquisas mais estruturadas e voltadas para objetivos baseados nos princípios de particularidade, praticidade e possibilidade” (Kumaravadivelu, 2001, p. 551, tradução minha)³⁶, o que pode ser realizável se a pesquisa docente estiver integrada ao ensino e à aprendizagem do dia a dia. Para tal, é necessário que a professora e o professor autônomo do pós-método tenham competência e confiança em “construir e implementar a sua própria teoria de prática, que responda às particularidades de seus contextos educacionais e seja receptiva às possibilidades de suas condições sociopolíticas” (Kumaravadivelu, 2001, p. 548, tradução

³⁶ No original: “Teachers create and re-create personal meaning when they exploit and extend their intuitively held pedagogic beliefs based on their educational histories and personal biographies by conducting more structured and more goal-oriented teacher research based on the parameters of particularity, practicality, and possibility”.

minha)³⁷. Diante disso, acredito que similarmente se faz necessário que o(a) docente tenha sensibilidade para com o contexto em que atua e, acima de tudo, que tenha tempo e espaço apropriados para refletir sobre o seu contexto de ensino e pensar em formas de transformá-lo conforme as singularidades de cada sala de aula.

Assim, junto a aprendizes e professores autônomos, o autor salienta, por último, que há a necessidade de que o(a) professor(a) formador(a) também seja um(a) professor(a) do pós-método. Com isso, o autor completa o trio de participantes, que, para ele, estão conectados pelos princípios de particularidade, praticidade e possibilidade, resultando na promoção de “uma relação simbiótica e de um resultado sinérgico” (Kumaravadivelu, 2001, p. 557, tradução minha)³⁸. Nesse sentido, é relevante adotar um discurso dialógico, pelo qual o processo de formação docente se torna reflexivo e recompensador (Kumaravadivelu, 2001). Para que esse diálogo aconteça, conforme o pesquisador em discussão, uma formação no pós-método deve “levar em conta a importância de reconhecer as vozes e visões dos professores em formação, a necessidade de desenvolver suas capacidades críticas e a prudência de alcançar ambos por meio de uma construção dialógica de sentido” (Kumaravadivelu, 2001, p. 552, tradução minha)³⁹. Em face do exposto, podemos identificar, por fim, a pertinência de haver um trabalho integrado entre os membros dessa tríade – aprendizes, professores e professores formadores –, cujo resultado será refletido no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na educação básica.

Antes de concluir, além dessa discussão apresentada, acredito ser preciso problematizar até que ponto é possível, para o(a) docente em exercício, desenvolver a sua autonomia e, enfim, auxiliar os discentes em seu próprio processo de autonomia para que ambos possam se tornar professores e aprendizes autônomos do pós-método, respectivamente, em especial, considerando contextos de ensino como este em que me encontro em uma escola pública de Minas Gerais. Apesar de Kumaravadivelu (2006) descrever dez macroestratégias⁴⁰ que podem buscar atender as limitações de uma postura pedagógica pós-método (Rodrigues, 2023), pontuo,

³⁷ No original: “Teacher autonomy in this context entails a reasonable degree of competence and confidence on the part of teachers to want to build and implement their own theory of practice that is responsive to the particularities of their educational contexts and receptive to the possibilities of their sociopolitical conditions”.

³⁸ No original: “In addition, they offer a pattern that connects the roles of learners, teachers, and teacher educators, promising a relationship that is symbiotic and a result that is synergistic”.

³⁹ No original: “A postmethod teacher education program must take into account the importance of recognizing teachers’ voices and visions, the imperatives of developing their critical capabilities, and the prudence of achieving both of these through a dialogic construction of meaning”.

⁴⁰ As dez macroestratégias são: 1) maximizar as oportunidades de aprendizagem; 2) facilitar a interação negociada; 3) minimizar incompatibilidades; 4) ativar heurísticas intuitivas; 5) promover a consciência linguística; 6) contextualizar o *input* linguístico; 7) integrar as habilidades linguísticas; 8) promover a autonomia do aprendiz; 9) garantir a relevância social; 10) aumentar a consciência cultural (Kumaravadivelu, 2006, p. 201, tradução minha).

ainda assim, que seja necessário falar mais diretamente sobre o fazer docente *per se*. Mesmo considerando a importância de uma exposição mais detalhada dos três princípios da pedagogia do pós-método – particularidade, praticidade e possibilidade –, neste trabalho, não tenho por objetivo discutir essas macroestratégias, pois, ao fazê-lo, estaria, de certa forma, prescrevendo um método, o que, no meu ponto de vista, contradiz a concepção inicial de uma pedagogia pós-método. Como o próprio Kumaravadivelu (2006, p. 213, tradução minha) afirma: “qualquer pedagogia pós-método real tem que ser construída pelo professor em sala de aula, levando em conta as particularidades linguísticas, sociais, culturais e políticas”⁴¹. Por isso, me ateno apenas aos princípios dessa pedagogia por perceber neles pontos importantes para a concepção de educação crítica que defendo para o ensino de inglês na educação básica pública.

Rodrigues (2023, p. 146), abordando essa mesma pedagogia em sua pesquisa, destaca que “vários podem ser os entraves que limitam esta autonomia do professor e, conseqüentemente, toda a eficácia da Pedagogia do Pós-Método”, uma vez que professores autodirigidos e autodeterminados são a espinha dorsal dessa pedagogia (Kumaravadivelu, 2001). Dentre esses entraves, Rodrigues (2023) cita, por exemplo, as barreiras ideológicas e pedagógicas reconhecidas pelo próprio Kumaravadivelu (2006), que alega serem barreiras desafiadoras, mas também passíveis de serem desafiadas (Kumaravadivelu, 2006). Ainda, são também reconhecidas as barreiras socioprofissionais do exercício docente, como bem acrescenta Rodrigues (2023).

Ao discorrer sobre as barreiras ideológicas, Kumaravadivelu (2006) as classifica como mais assustadoras do que as pedagógicas. Primeiro porque são administradas e manipuladas por forças políticas, econômicas e culturais pertencentes ao caráter imperialista e colonial da língua inglesa e do ensino de língua inglesa. O resultado dessas forças se manifesta em processos de marginalização e automarginalização; em outras palavras, o valor do conhecimento local é diminuído em relação ao conhecimento ocidental e, com isso, a marginalização, conforme essa concepção de Kumaravadivelu (2006), resumida em Rodrigues (2023, p. 150), “sobrevive através de um processo ainda mais intrincado de automarginalização, que leva os indivíduos da periferia a subalternizarem-se ante as sociedades do centro, legitimando as características de inferioridade que os grupos dominantes lhes atribuem”. A respeito do ensino de inglês, o autor indiano pontua que essa mesma (auto)marginalização não se apresenta apenas na aceitação de métodos ocidentais, mas também em crenças da superioridade dos falantes nativos da língua-alvo em relação aos não nativos, apesar de esse ponto, por exemplo, já estar teoricamente

⁴¹ No original: “Any actual postmethod pedagogy has to be constructed by teachers themselves by taking into consideration linguistic, social, cultural, and political particularities”.

superado até mesmo nos últimos documentos da educação para o ensino de língua inglesa no Brasil (Brasil, 2017, 2018; Minas Gerais, 2021).

Quando discute as barreiras pedagógicas, por sua vez, Kumaravadivelu (2006) aborda a simples transferência de modelos de ensino em um pacote de conhecimento, consistido em teorias da linguagem, de aprendizagem de línguas e de ensino de línguas – ou seja, elementos que parecem pertencer à ideia de método – predeterminado, pré-selecionado e pré-sequenciado por professores formadores para futuros professores ainda em formação inicial. Essa noção de transmissão de modelos de ensino corrobora a dicotomia entre teoria e prática, pois desconsidera que os futuros professores podem construir – ou até já ter construído – suas próprias teorias de ensino e aprendizagem a partir de suas experiências reais em sala de aula e exposição ao fazer docente, restringindo, assim, a sua capacidade crítica e reflexiva (Kumaravadivelu, 2006). Nessa mesma perspectiva pedagógica, Rodrigues (2023) salienta as barreiras socioprofissionais inerentes à prática docente, sujeita a particularidades e limitações que ultrapassam a capacidade de os(as) professores(as) se tornarem docentes pós-método. Dentre essas particularidades e limitações,

[a]fazeres e responsabilidades outras podem desviar o seu foco de práticas profissionais reflexivas ou, simplesmente, retirar-lhe o tempo necessário para essa teorização. Ao mesmo tempo, está inserido num sistema, com as suas limitações administrativas e burocráticas. Há programas a serem cumpridos, manuais e materiais que lhe são apresentados, testes padronizados aos quais os alunos têm de ser sujeitos e uma frequente depreciação da própria profissão docente que limita a possível autonomia (Kumaravadivelu, 1994) do professor (Islam & Shuchi, 2017) (Rodrigues, 2023, p. 150).

Somado a esses fatores, poderiam ser enumerados muitos outros que impedem o *tornar-se um(a) professor(a) pós-método crítico(a)*, desde questões pessoais até as próprias questões profissionais. Porém, perante o que foi exposto, cabe ressaltar, mais uma vez, a importância de um fazer pedagógico autorreflexivo e autocrítico, de forma que os conhecimentos locais possam semelhantemente ser reconhecidos globalmente. “[P]rofissionais investidos, capazes de monitorar, avaliar e reformular as suas práticas, com base na observação do contexto e na procura de maximização de oportunidade de aprendizagem, optando por estratégias variadas” (Rodrigues, 2023, p. 162) podem ser considerados alguns desses princípios que orientam uma prática pedagógica crítica que também se enquadre na pedagogia do pós-método apesar de todos os entraves, principalmente institucionais e da organização do sistema educacional.

Dessa forma, tendo em mente toda essa discussão, nas próximas seções e capítulos, passo para a descrição, identificação e análise dos impactos de uma educação crítica atenta à

superação de qualquer método ou concepção de ensino de língua inglesa que se imponha acadêmica ou institucionalmente em um dos contextos encontrados na educação básica pública. Antes, porém, discuto, por fim, neste capítulo, as possibilidades e desafios da perspectiva crítica nas atividades desenvolvidas em sala de aula, em especial, no livro didático de língua inglesa.

2.5 Atividades de inglês pela perspectiva crítica no Novo Ensino Médio: o livro didático e outras atividades

Falar do livro didático de inglês pela perspectiva crítica na escola pública em contexto de Novo Ensino Médio implica discutir, primeiramente, uma das políticas públicas educacionais nacionais mais importantes para a educação brasileira, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o PNLD. Ao recorrer a informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC)⁴², encontramos que o PNLD tem por objetivo avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa. Inicialmente destinado apenas a livros didáticos, a partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNLD se junta ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), trazendo, assim, o acréscimo da palavra “Material” em sua descrição, porém mantendo a sigla já conhecida (Lamberts; Sarmiento, 2023).

Com esse novo formato até os dias atuais, “seu escopo foi ampliado, podendo incluir outros materiais de apoio à prática dos professores, como obras literárias, de formação, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e de correção de fluxo e materiais destinados à gestão escolar” (Lamberts; Sarmiento, 2023, p. 369). Além disso, o processo de avaliação pedagógica do PNLD para a seleção de livros passou a ser realizado não por uma comissão organizada por uma universidade pública composta por professores universitários e professores da rede básica de ensino de diferentes partes do país, mas por instituições ligadas à educação indicadas pelo Ministro da Educação (Lamberts; Sarmiento, 2023). Por fim, outras mudanças ocorridas no programa com a homologação do decreto mencionado (Brasil, 2017, p. 7-8), conforme Lamberts e Sarmiento (2023, p. 370-371), também impactaram no PNLD de língua inglesa, como o apoio à implementação da BNCC (Brasil, 2017), a alteração do ciclo de atendimento trienal para ciclos diferenciados, como o quadrienal, a inclusão de obras literárias e pedagógicas, a mudança para três opções sobre a forma de escolha do material (escolas, grupos

⁴² Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 6 jun. 2024.

de escolas e rede) e a possibilidade de que representantes das editoras previamente cadastrados realizem a divulgação de suas obras aprovadas pelo PNLD dentro das escolas.

Atendendo desde as escolas públicas da educação básica distrital, municipal, estadual e federal às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas ao Poder Público, o PNLD abrange obras para a educação infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio de forma alternada, isto é, “[o]s segmentos não atendidos em um determinado ciclo recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos” (Brasil, s/p). Descrevendo essa dinâmica de fluxo do PNLD, Lamberts e Sarmiento (2023) afirmam que

[o] PNLD funciona em ciclos de vigência, que são definidos em edital. Ao fim de cada ciclo, são lançados novos editais para cada categoria (Educação Infantil, anos iniciais e finais do EF e EM), as coleções são submetidas para avaliação e aprovação, e as escolas fazem o processo de escolha das coleções novamente. A compra e distribuição são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para se ter uma ideia do tamanho do Programa, em 2020 foram investidos R\$ 1.390.201.035,55 na aquisição e distribuição de livros no país, constituindo o segundo maior programa de distribuição de livros do mundo, atrás apenas do programa do governo chinês (Lamberts; Sarmiento, 2023, p. 333).

Assim como para as autoras acima, concordo com o fato de que a distribuição de livros e variados materiais didáticos incluídos no PNLD ameniza, em alguma medida, as desigualdades de acesso à educação encontradas dentro mesmo de diferentes escolas públicas do país. Além de possibilitar uma distribuição dos mesmos materiais didáticos a todos os estudantes, o PNLD proporciona a distribuição de livros que, “em muitos contextos, podem ser os únicos recursos disponíveis para o ensino e a aprendizagem” (Lamberts; Sarmiento, p. 358). Ademais, considerando esse papel significativo que o livro e qualquer outro material didático possam exercer no processo de ensino e aprendizagem de estudantes da escola pública, ratifico a necessidade de seu uso ser largamente “pensado e discutido, especialmente em cursos de formação de professores, seja durante a graduação em Letras e em outras Licenciaturas, ou em propostas de formação continuada voltadas a professores já graduados”, segundo apontam Lamberts e Sarmiento (2023, p. 358).

Também discutindo o programa, as autoras Xavier, Toledo e Cardoso (2020) pontuam que o PNLD apresenta uma série de etapas, em específico, para obras didáticas, que devem ser cumpridas desde a produção à escolha do livro a ser utilizado pelos segmentos em sala de aula.

Abordando o aspecto mercadológico por detrás do PNLD, que não pode ser negado, uma vez que tem impactado até mesmo o livro a ser recebido pelas escolas, as autoras ressaltam que

[c]om o Decreto n.º 7.084/2010, as obras didáticas contemplavam um período de três anos para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Com a aprovação do Decreto n.º 9.099/2017, o período de vigência da obra em sala de aula passou a compreender quatro anos, podendo, em alguns casos, ser estendido para até seis anos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A respeito dessa alteração, Caimi (2018) observa que, ainda que haja reposição de livros a cada ano para atender as oscilações no número de estudantes matriculados nas escolas públicas, uma nova escolha somente poderá ser feita após esse período, o que, “[...] [n]a lógica mercantil, que parece reger muitas dessas mudanças, um ano a mais no ciclo representa, ao final de três ciclos, uma economia financeira considerável” (Caimi, 2018, p. 28) (Xavier; Toledo; Cardoso, 2020, p. 192).

Além dessa impossibilidade de mudar o livro didático escolhido ou, em alguns casos, não escolhido e apenas recebido pelas escolas, antes do prazo de quatro anos (Teixeira, 2022; Lamberts; Sarmiento, 2023), o livro a ser recebido pela escola pode não depender exclusivamente da escolha realizada pelo grupo de professores de cada componente curricular, mas, a partir do mesmo decreto citado acima pelas autoras em questão, “esse processo de escolha do livro didático pode ser realizado considerando três categorias: por escola [especificamente por cada grupo de professores de cada componente curricular], por cada grupo de escolas ou por todas as escolas da rede, a partir da formação de equipes promovida pelos próprios Municípios e Estados” (Xavier; Toledo; Cardoso, 2020, p. 193), o que acaba restringindo a atuação dos(as) professores(as) na escolha de um material que contemple as necessidades locais, demandas pedagógicas, curriculares e metodológicas de suas escolas (Caimi, 2018; Xavier; Toledo; Cardoso, 2020; Lamberts; Sarmiento, 2023), reduzindo, consequentemente, parte da autonomia em sua prática pedagógica.

Com a homologação da BNCC (Brasil, 2017, 2018), desde o PNLD 2020, as obras inscritas no processo de avaliação também tiveram de se adequar às orientações das novas diretrizes. Isto é, “as mudanças ocorridas no Programa [discutidas mais à frente] são também consequências de modificações nas bases da educação brasileira, como a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio” (Lamberts; Sarmiento, 2023, p. 372). Tal como as autoras Lamberts e Sarmiento (2023), Xavier, Toledo e Cardoso (2020) e Caimi (2018), consinto com a ideia de que, com o fato de o PNLD estar condicionado a essas novas diretrizes, o que se percebe é uma homogeneização do material (Lamberts; Sarmiento, 2023, p. 373), dado que o transforma em um “currículo prescrito, subsidiando as avaliações de larga escala, os exames padronizados

e, conseqüentemente, os rankings de rendimento dos estudantes”, de acordo com as palavras de Caimi (2018, p. 27-28). Em sua discussão, Caimi (2018) pontua que

[a]o exigir, por decreto, que o livro didático contemple as proposições da BNCC, retira-se a prerrogativa de oferecer abordagens de diferentes matrizes do conhecimento, atrelando-o a um desenho curricular preestabelecido. Ainda que o livro didático, ao longo dos anos, tenha sofrido um movimento de uniformização de conteúdos e abordagens por força dos editais do PNLD, entende-se que com a sua vinculação estrita à BNCC tenderemos a uma homogeneização sem precedentes (Caimi, 2018, p. 27).

Essa homogeneização também pode ser notada nos editais para o PNLD de línguas estrangeiras como o de língua inglesa e o de língua espanhola, que começaram a fazer parte dessa política pública a partir de 2011, no Ensino Fundamental, e, de 2012, no Ensino Médio, apesar da existência do programa desde 1985 (Lamberts; Sarmento, 2023). Anteriormente, o PNLD atendia a ambas as línguas; porém, a partir do Edital PNLD 2020, para o Ensino Fundamental, e do Edital PNLD 2021, para o Ensino Médio, apenas a língua inglesa continuou sendo contemplada pelo programa. Segundo Lamberts e Sarmento (2023), mais do que uma política pública educacional, podemos considerar o PNLD como uma Política Educacional Linguística (PEL), pois mesmo que a língua a ser ensinada na escola não seja definida pelo programa, e sim pela BNCC, diretriz regulamentar de cada etapa da educação básica, “é por meio dos livros do PNLD que esses conteúdos e a forma como se espera que as línguas sejam ensinadas se concretizam” (Lamberts; Sarmento, 2023, p. 336). Em contrapartida, como pontuam as autoras em destaque, “o desconhecimento sobre aspectos do PNLD, a falta de participação dos professores na escolha do material e, ainda, a não utilização dos LDs são fatos comuns encontrados nas escolas e que tendem a influenciar nos resultados” (Lamberts; Sarmento, 2023, p. 358) de semelhante política linguística, embora seja preciso investigar o contexto de cada situação para se ter uma melhor compreensão dos fatores que levam a essas situações.

Discutindo as mudanças no PNLD de línguas estrangeiras para o Ensino Médio, contexto desta pesquisa, de 2012 a 2021, as pesquisadoras Lamberts e Sarmento (2023) apontam que, no princípio, tanto a língua inglesa quanto a língua espanhola estavam inseridas na área de Linguagens e Suas Tecnologias. Até o Edital do PNLD 2015 para a língua inglesa, havia o foco na habilidade de leitura. Desse período a 2018, no entanto, com exclusão e acréscimos de critérios de avaliação, foi conferida uma igualdade no ensino das habilidades ou integração entre elas, não havendo a indicação da prioridade de uma sobre a outra (Lamberts; Sarmento, 2023). Não obstante as alterações no PNLD de língua estrangeira até esse período, mudanças mais

significativas no PNLD das obras didáticas de língua inglesa foram notadas no último PNLD do Ensino Médio, o de 2021.

Até o edital do PNLD 2017, os livros didáticos de língua estrangeira eram consumíveis, ou seja, cada livro pertencia a apenas um estudante, que poderia principalmente realizar as atividades no próprio livro e levá-lo para casa em definitivo. No entanto, a partir de 2021, os livros didáticos de língua estrangeira passaram a ser reutilizáveis, isto é, o livro não seria mais de um estudante exclusivamente e seria devolvido à escola ao fim do ano para a sua reutilização por outros estudantes até o término da vigência do edital do PNLD (Lamberts; Sarmiento, 2023). Além disso, a partir do PNLD 2020 para o Ensino Fundamental e do PNLD 2021 para o Ensino Médio, houve a exclusão da língua espanhola do programa, uma vez que apenas a língua inglesa passou a ser considerada obrigatória com a implementação da BNCC (Brasil, 2017, 2018). Por último, com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), além das mudanças citadas, o livro didático de língua inglesa sofreu outras modificações em seu interior como, por exemplo, a coleção que antes se dividia em três volumes, ou melhor, um volume específico para cada ano do Ensino Médio, passou a ser de volume único, cabendo à professora ou ao professor seguir as orientações do Manual do Professor para a identificação das seções dos livros destinadas a cada ano da última etapa da educação básica, considerando-se a abordagem de cada obra.

Para além disso, trazendo à discussão os bastidores de livros didáticos de inglês do PNLD e os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) dos editais PNLD 2020 e 2021, Teixeira (2022) descreve bem, em sentido geral, que

[a]ntes, os alunos recebiam um livro para cada disciplina, agora, o conteúdo desses materiais é organizado em “Projetos Integradores”, de acordo com competências referentes a áreas específicas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Também há obras destinadas a “Projetos de Vida” que abarcam conteúdos sobre autoconhecimento, vida profissional e social. A partir de 2022, começaram a ser utilizadas obras didáticas específicas de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa, de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de Matemática. Também serão introduzidas obras de formação continuada para professores e recursos digitais. Os critérios para avaliação de obras literárias estão agora no mesmo edital (Teixeira, 2022, p. 43).

Como exemplo dessas alterações nas últimas edições do PNLD, em especial, no de 2021, inserido no Objeto 2 do programa, que corresponde à distribuição do livro do estudante impresso, manual do professor impresso, material digital do estudante e material digital do professor em substituição aos antigos CDs de áudio (Lamberts; Sarmiento, 2023), a língua inglesa se junta à língua portuguesa e à matemática como os únicos componentes curriculares

a terem livro específico, enquanto os demais componentes curriculares contam com livros por área do conhecimento. Sobre o conteúdo que deveria ser abordado pelos livros didáticos de língua inglesa do PNLD 2021, Lamberts e Sarmiento (2023) destacam que esse último PNLD abordou critérios até então não pontuados em editais anteriores como, por exemplo, o uso do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference – CEFR*), cujos níveis A1 e A2 deveriam ser a meta do ensino de língua inglesa nas escolas em conjunto com a aquisição das competências gerais, específicas e habilidades da língua inglesa, a abordagem do cientificismo e o desenvolvimento do pensamento computacional. Traçando um paralelo com o edital anterior ao de 2021, as autoras discutem que

[a]nalisando os critérios específicos do PNLD 2021, é possível perceber que são completamente diferentes dos anos anteriores, sendo que apenas um deles estabelece alguma relação com Edital do PNLD 2018, pois indica a necessidade da presença de atividades de estratégias de leitura e produção textual em diversos gêneros discursivos. Diferentemente do Edital anterior, não há menção às habilidades de produção e compreensão orais. Outro ponto divergente foi a exclusão de critérios que abordavam temas como diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero, além de não incluir, entre os critérios, a exposição dos estudantes a variedades linguísticas e a diferentes comunidades falantes de Língua Inglesa, evitando-se estereótipos (Lamberts; Sarmiento, 2023, p. 388).

Somado a essas questões, as pesquisadoras também pontuam que, apesar de o material digital tanto do corpo docente quanto do discente conter coletâneas de áudio, não há menção ao desenvolvimento da produção e compreensão orais, e o ensino de língua inglesa passa a apresentar, pelo PNLD 2021, um caráter científico e tecnológico. Para terminar, as autoras ressaltam que, até 2018, os editais para os livros didáticos de língua estrangeira, passavam por mudanças pequenas; contudo, a partir do edital de 2021, quando já estavam em vigência a BNCC e a nova política pública educacional do Ensino Médio, mudanças mais significativas foram feitas, alterando, de forma considerável, como ensinar inglês aos estudantes dessa etapa. Além dessas pontuações, ainda encontramos no PNLD problemas expressivos como o descarte de milhares de livros didáticos como livro reciclável em algumas escolas, enquanto outras não dispõem de quantidade suficiente para atender todo o corpo discente, além do fato de que

[h]á problemas de logística, em que LDs não chegam aos seus destinatários; há falha na comunicação entre o PNLD e as escolas, ocasionando problemas na escolha do livro mais adequado para cada contexto; há a resistência em utilizar os LDs e em trabalhar com as quatro habilidades do idioma (SARMENTO e GOULART, 2012). A crença de que não se aprende uma língua estrangeira na escola, em especial na escola pública, ainda é muito presente na comunidade escolar (Lamberts; Sarmiento, 2023, p. 392).

Mesmo diante de todos esses desafios a serem superados, concordo com as autoras de que “o PNLD tem potencial para contribuir muito para o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas, especialmente se os professores estiverem preparados para lidar com o material em seus contextos e tiverem mais conhecimento sobre o funcionamento do Programa” (Lamberts; Sarmiento, 2023, p. 394). Um exemplo de como os professores podem se preparar para lidar com o material se apresenta no Guia de Livros Didáticos do PNLD. Com o objetivo de auxiliar tanto os professores, na condução de sua prática pedagógica, quanto os alunos e alunas, na oferta de livros e materiais didáticos de qualidade para estudo, após o processo de uma avaliação técnica dos aspectos físicos e de uma avaliação pedagógica das obras didáticas submetidas pelas editoras interessadas, o MEC elabora, então, o Guia com descrições de todas aquelas obras aprovadas e o envia às escolas para a escolha do livro a ser usado durante os anos subsequentes de vigência da edição do programa. Além dos exemplares impressos resumidos e versões digitais na íntegra dos livros didáticos, esse Guia “pode ser uma ferramenta importante para os professores e para todos que estão envolvidos no processo de escolha das obras, pois, por meio dele, é possível conhecer melhor as obras” (Lamberts; Sarmiento, 2023, p. 368).

O Guia Digital PNLD 2021 de Língua Inglesa, que atende o livro didático de inglês a ser abordado nesta investigação, reafirma as mudanças discutidas anteriormente, enfatizando ser “a primeira vez, em nosso País, que obras como essas são produzidas, com a finalidade de auxiliar na implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017)” (Brasil, 2021), além de serem “obras inéditas que trazem uma abordagem inovadora dos objetos de conhecimento, com propostas de ensino e aprendizagem que buscam incentivar a participação dos jovens no intuito de responder ‘às suas demandas e aspirações presentes e futuras’ (BNCC, 2018, p. 461)” (Brasil, 2021). Todas as obras incluídas no Guia seguem as diretrizes da Reforma do Ensino Médio preconizadas pela BNCC como as Competências Gerais e as Competências Específicas para a área de Linguagens e Suas Tecnologias. Segundo o Guia, as Gerais

[...] sugerem que os educandos aprendam a valorizar e utilizar conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo para explicar a realidade; exercitem a curiosidade intelectual com base na ciência, investigando hipóteses e analisando problemas com criticidade e criatividade; conheçam várias manifestações artístico-culturais, para fruir e participar de produções diversas; utilizem diferentes linguagens, para expressar sentimentos e ideias, partilhar informações e produzir sentidos; utilizem e compreendam as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e ética, para exercer seu protagonismo e assumir a autoria.

As Competências preveem ainda que os estudantes aprendam a formular e negociar pontos de vista, argumentando sempre com base em fatos, dados e informações confiáveis para sustentar ideias e decisões com base nos direitos humanos; conheçam-se e compreendam-se como parte de uma comunidade e, principalmente, da diversidade humana, para poderem cuidar de si e dos outros, exercitando a empatia, o diálogo e a cooperação, fazendo-se respeitar e respeitando os demais, sem preconceitos de qualquer tipo (Brasil, 2021).

Quanto às Competências Específicas, no total de sete para a área de Linguagens e Suas Tecnologias,

[...] pretendem levar o jovem a compreender, analisar, explorar, utilizar e apreciar diferentes linguagens e práticas culturais (visuais, sonoras, verbais, corporais); a compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de Linguagem; a compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso; a compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais; a mobilizar práticas de linguagem no universo digital. No Ensino Médio, o foco está no desenvolvimento de propostas pedagógicas que possibilitem a articulação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, para ampliar a autonomia dos estudantes, dar-lhes protagonismo e permitir que assumam a autoria nas práticas de diferentes linguagens, apreciando e participando de maneira crítica e criativa das manifestações artístico-culturais e das mídias (Brasil, 2021).

Ao se dirigir especificamente à língua inglesa, o Guia reforça os aspectos teóricos abordados para o ensino da língua já discutidos na BNCC (Brasil, 2018) e também no CRMG (Minas Gerais, 2021) como o pensamento científico, o pensamento computacional, o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, o trabalho voltado para exames de larga escala como o ENEM e os Temas Contemporâneos Transversais como a diversidade da população, que, mesmo estando presente nas obras aprovadas, ainda carece de maior aprofundamento “em termos de registro e diversidade linguística”, conforme afirma o próprio Guia (Brasil, 2021). Ainda, o material ressalta o caráter de língua global e língua franca atribuídos à língua, além de seu papel “na mediação de práticas sociais e interculturais, tanto no âmbito individual quanto coletivo” (Brasil, 2021). Sobre isso, o Guia destaca que as obras didáticas de língua inglesa

[...] buscam, ao longo do volume único, aprofundar a análise de temas afeitos aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; valorizam a prática científica (e da tomada de decisão cientificamente informada), com foco no desenvolvimento de processos de investigação; trabalham a Língua Inglesa para que o estudante consiga resolver problemas práticos, oferecendo-lhe subsídios claros e precisos para a tomada de decisão cientificamente informada; apresentam atividades com estratégias de leitura diversificadas e de produção textual em diferentes gêneros discursivos; trabalham com diversos processos cognitivos (tais como observação, visualização, compreensão, organização, análise, síntese, comunicação de ideias científicas), conferindo especial ênfase à argumentação

e aos processos de inferência; e garantem o desenvolvimento do pensamento computacional, por meio de diferentes processos cognitivos (analisar, compreender, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções) (Brasil, 2021).

Ademais, o Guia pontua a presença da multimodalidade no livro didático de língua inglesa, representando “uma preocupação com diferentes gêneros discursivos que privilegiem também ilustrações diversas, o que se coaduna com a perspectiva dos multiletramentos e/ou concepções de linguagem que postulam uma preocupação com o laço entre linguagem e práticas sociais” (Brasil, 2021), atendendo também às demandas sócio-históricas atuais que contam com a presença significativa das tecnologias digitais. Desse modo, o Guia se mostra como um importante suporte aos professores para a escolha definitiva do livro a ser adotado em suas aulas de inglês, quando possuem essa prerrogativa. No entanto, entendo como necessários e indispensáveis o estudo e a análise da obra didática em si, pois, como o próprio documento sugere, o material é apenas um guia com resenhas sobre os aspectos teórico-metodológicos adotados pelos autores de cada livro. Manuseando o livro impresso ou rolando a barra do livro digital, temos a chance de, concretamente, responder à pergunta: este livro pode dialogar, o mais próximo possível, com as necessidades e condições locais dos aprendizes de minha escola? A depender do livro, a resposta pode ser sim ou não.

Ao respondermos a esse questionamento, interessa-nos conhecer a perspectiva que o livro didático propõe para as aulas de língua inglesa e, principalmente, se adota uma perspectiva crítica. Em um primeiro momento, sobre isso, recorro ao paralelo traçado por Mattos e Valério (2010) ao tratarem da possível relação entre o letramento crítico (LC) e o ensino comunicativo. Mattos e Valério (2010) pontuam algumas características existentes nas duas abordagens de forma a demonstrar não a sua incompatibilidade, mas antes a sua complementaridade (Jucá, 2019), que, em minha visão, no que se refere ao letramento crítico, deve permear tudo aquilo que compõe uma prática pedagógica crítica, incluindo o material didático. Sendo assim, ao analisar e escolher o livro – caso a escolha esteja nas mãos do(a) professor(a) – tal como as demais atividades a serem aplicadas na sala de aula de inglês, considero necessária a atenção aos preceitos e aos conceitos elencados por Mattos e Valério (2010) sobre o LC, os quais são resumidos, neste trabalho, por meio de questionamentos que os professores de inglês podem se fazer para a adoção de uma postura crítica no ensino da língua a partir do material didático:

1. Que lugar, durante a aula, meus aprendizes ocupam com esse livro/essa atividade? São protagonistas ou coadjuvantes? Qual a sua contribuição em seu próprio processo

educacional? Quais são as suas necessidades, propósitos e expectativas? Existem possibilidades de reflexão sobre a sua condição sócio-histórica? Quais?

2. A que tipo de língua-alvo esse livro/essa atividade expõe os aprendizes? Há espaço para a identificação de semelhanças e contrastes em relação a línguas, culturas, diferenças discursivas e socioculturais diversas? Qual o lugar que a heterogeneidade ocupa na aula?
3. Que tipo de textos esse livro/essa atividade oferece ao processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo? Há oportunidades para o exame de textos de diferentes graus de planejamento, níveis de formalidade, número de participantes? Além de desenvolver a competência sociolinguística, o texto permite a análise de seu caráter ideológico e a identificação das vozes que representa, sua utilidade para mudanças sociais?
4. O contato com a língua-alvo, a partir do uso do livro/da atividade, se dá por meio de interações autênticas, correspondentes a práticas sociais vinculadas a contextos reais, que viabilizam a compreensão de relações de poder retratadas, mantidas e/ou construídas?
5. O livro/a atividade favorece a inclusão dos aprendizes no mundo como leitores-cidadãos (Brasil, 2006) que circulam por uma sociedade cada vez mais multimodal, pela linguagem visual, digital, multicultural e crítica diariamente, exigindo o desenvolvimento de multiletramentos?
6. A metaconversa e a reflexão, ou conscientização, sobre a língua são possíveis? O livro/a atividade possibilita ao aprendiz voltar para si de modo a se apoderar de seu processo de aprendizagem? Permite que se volte para o texto para dominar seus conteúdos semânticos, léxico-sistêmicos, discursivos e pragmáticos, bem como para o contexto sócio-histórico de sua interação com o texto, apoderando-se e traçando a sua própria história conforme suas aspirações?

Considero que esses possam ser alguns questionamentos viáveis para uma avaliação reflexiva e crítica acerca de recursos pedagógicos que estão intrinsecamente conectados à atividade docente. Conforme Jorge (2012, p. 84), os livros didáticos, centrais no contexto de ensino e até mesmo tidos como o único recurso de informação linguística e cultural disponível para professores e estudantes, podem ser tanto “formadores de currículos” quanto a materialização dos princípios que regem as práticas pedagógicas. Segundo a autora, livros didáticos, bem como outros artefatos culturais como filmes, vídeos, músicas e letras de música,

devem ser explorados a partir de uma perspectiva crítica. Em outros termos, “o uso desses artefatos deve provocar reflexão sobre o que e quem é representado (ou não), como é representado, por quem, com que propósito, quem tem poder (ou não), e assim por diante” (Jorge, 2012, p. 86, tradução minha)⁴³. Como exemplo de possibilidades para essa reflexão, a autora evidencia as discussões que abordam a questão racial. Considerando que mais de 50% da população é preta, a autora afirma que “os estudantes brasileiros precisam ter oportunidades de associar o seu *pertencimento* racial com o que é geralmente atribuído como valores positivos de culturas estrangeiras” (Jorge, 2012, p. 86, grifo da autora, tradução minha)⁴⁴, e isso deve também se encontrar no material didático.

Outro exemplo de como os artefatos didáticos utilizados na aula de inglês podem provocar reflexões críticas é apresentado por Caetano (2020) ao destacar que, como “os materiais são a principal fonte de conteúdo em relação ao ensino de línguas, é possível concluir que eles tendem a se conformar com a ideologia disseminada pelas práticas pedagógicas” (Caetano, 2020, p. 288, tradução minha)⁴⁵. Já dizia Kumaravadivelu (2003, p. 255, tradução minha), defensor do pós-método, que “os livros didáticos [e quaisquer outras atividades pedagógicas] não são um meio neutro. Eles representam valores culturais, crenças e atitudes”⁴⁶. Para este autor, é necessário que os materiais didáticos sejam relevantes e sensíveis aos objetivos, necessidades e desejos dos aprendizes de cada contexto específico de ensino (Kumaravadivelu, 2003). Semelhante posição do pesquisador nos leva a assumir que os três princípios atribuídos ao pós-método – particularidade, praticidade e possibilidade – podem também estar associados aos materiais de ensino a serem utilizados na sala de aula de língua inglesa. Nesse paradigma, busca-se enfatizar o valor da contextualização, flexibilidade e autonomia docentes (Kumaravadivelu, 2003) em seu próprio contexto de trabalho. Por essa razão, pela educação crítica, os materiais passam a receber outra função, a de serem utilizados para educar os aprendizes sobre o seu contexto sociopolítico e encorajá-los a lutar contra o *status quo* (Caetano, 2020).

Em outro trabalho, Caetano (2017) já apontava que a perspectiva crítica está mais associada à atitude da professora ou professor em face do método, abordagem ou até mesmo do

⁴³ No original: “[...] the use of these artifacts should cause reflection about what and who is represented (or not), how they are represented, by whom, with which purpose, who is empowered (or not), and so forth”.

⁴⁴ No original: “[...] Brazilian students need to have opportunities to associate their racial belonging with what is generally attributed as positive values of foreign cultures”.

⁴⁵ No original: “[...] As we consider that materials are mostly the main source of content regarding language teaching, it is possible to conclude that they tend to conform to the ideology disseminated by the pedagogical practice”.

⁴⁶ No original: “Textbooks are not a neutral medium. They represent cultural values, beliefs, and attitudes”.

livro didático adotado. Para a autora, “é necessário ao educador de LI engajar-se em uma proposta de ensino que enfoque as mudanças políticas, econômicas, sociais, históricas e culturais que perpassam a vida diária de seus alunos” (Caetano, 2017, p. 41). A respeito disso mesmo, McLaughlin e DeVoogd (2004, p. 33, tradução minha) previamente diziam: “antes de podermos ensinar nossos alunos a se tornarem criticamente letrados, nós mesmos devemos nos tornar criticamente letrados”⁴⁷. Desse modo, os autores sinalizam a necessidade de a professora ou professor passar pelo seu próprio processo de entendimento e engajamento com a perspectiva crítica para, enfim, envolver seus alunos e alunas nesse mesmo processo, e, no contexto de livro didático, compreendo que esse processo deve acontecer antes mesmo de o livro adentrar as relações de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Ademais, entendendo o livro como um texto que o(a) docente deve *ler*, julgo necessário considerar o que McLaughlin e DeVoogd (2004) elencam como princípios para uma leitura como letramento crítico, seja no momento da seleção do livro, seja na escolha do conteúdo presente no livro escolhido para as práticas em sala de aula. Primeiramente, a partir desse olhar, é possível questionar as perspectivas e nos engajar na reflexão sobre quais vozes estão faltando, foram descartadas ou silenciadas, de modo que haja a promoção não apenas da reflexão, mas da transformação e da ação diante de alguma situação injusta (McLaughlin; DeVoogd, 2004). Além disso, para a adoção dessa postura crítica diante do material didático, de sua escolha e de seu uso prático, é preciso levantar questões acerca de seus problemas e buscar explicações como uma maneira de compreender a sua complexidade (McLaughlin; DeVoogd, 2004). Ainda, as estratégias da perspectiva crítica são dinâmicas e devem buscar se adaptar aos contextos em que são utilizadas (McLaughlin; DeVoogd, 2004). De outra forma, no contexto de material didático, é preciso ver, com olhos críticos, modos alternativos de lidar com o que é apresentado pelo material em cada contexto educacional. Finalmente, concordo igualmente que a perspectiva crítica rompe com o lugar-comum ao examiná-lo por múltiplos ângulos, permitindo a quem se coloca disposto a assumi-la o questionamento tanto da intenção quanto da informação apresentada, conforme McLaughlin e DeVoogd (2004), sobretudo na obra didática.

Esse rompimento com o lugar-comum pode ser realizado de forma sistemática ou nas brechas da sala de aula (Duboc, 2012, 2015). Dentre suas várias acepções, o dicionário de língua portuguesa Houaiss⁴⁸ descreve que uma brecha é uma “abertura, acidental ou propositada, em

⁴⁷ No original: “Before we can teach our students to become critically literate, we must become critically literate ourselves”.

⁴⁸ Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php/7c4/brecha. Acesso em: 16 jun. 2024. Para acessar o significado da palavra, talvez seja preciso fazer *login* na plataforma do dicionário a depender do navegador de pesquisa utilizado.

obstáculo natural ou artificial”. Por um lado, a definição de brecha como uma abertura accidental, que surge no contexto, parece ser um retrato da ideia trazida por Duboc (2012, 2015) ao apontar que as brechas se encontram na sala de aula, “emergindo a qualquer instante: é a atitude docente sobre essas brechas no currículo que irão (*sic*) possibilitar o agenciamento crítico” (Duboc, 2012, p. 95). Por outro lado, a definição do dicionário apresenta uma outra perspectiva que passei a adotar em minha própria sala de aula desde que ouvi o termo em evidência: a de que as brechas podem ser criadas, podem ser *propositais*. Nesse sentido, seja no livro didático, seja em qualquer outra atividade em sala, oportunidades para o desenvolvimento de uma percepção e agência-cidadã podem ser aproveitadas e construídas tanto pelos professores quanto por seus aprendizes, de forma a oferecer um ensino de inglês que seja crítico. Segundo Duboc (2015), “propor uma aula de inglês que priorize a contextualização, a heterogeneidade e a multiplicidade de sentidos significa trabalhar a noção de língua e de texto como construção da realidade” (Duboc, 2015, p. 227), uma vez que os sentidos apresentados pelo livro didático ou por qualquer outro tipo de texto se constituem como perspectivas ou mesmo realidades produzidas (Duboc, 2015). Em razão disso, a autora propõe, então, alguns questionamentos críticos para orientar um trabalho crítico nas aulas de inglês como

O que estou fazendo aqui, lendo este texto? De onde o texto fala? Qual realidade é apresentada/construída neste texto? Da perspectiva de quem essa realidade é construída? O que o texto privilegia? O que o texto apaga (deixa de dizer)? O texto responde aos interesses de quem? Se o texto fosse escrito por outro sujeito ou em outro lugar, qual seria a diferença? Por que eu leio este texto assim? Por que o outro lê este texto assim (Duboc, 2015, p. 220, grifos da autora).

Por fim, além de considerar a relevância desse tipo de abordagem na prática pedagógica, similar a Caetano (2020), reforço a proposta de que atividades pedagógicas e especialmente livros didáticos do PNLD escolhidos para auxiliarem as aulas de inglês se voltem a uma educação para a cidadania, pela qual se expressa “o caráter culturalmente relevante do ensino de língua inglesa na formação ética, humana, cultural e social dos aprendizes, uma vez que podem ser discutidas questões tanto intrínsecas quanto extrínsecas às suas vidas devido à *natureza estrangeira* da disciplina” (Caetano, 2017, p. 150-151, grifo da autora). Acima de tudo, conforme apontam Mclaughlin e DeVoogd (2004), o “tornar-se criticamente letrado” é um processo que inclui “desenvolver repertórios pedagógicos, teóricos e de pesquisa, mudando com o tempo e circunstância, se engajando em práticas autocríticas e permanecendo aberto a

possibilidades” (Mclaughlin; DeVoogd, 2004, p. 33, tradução minha)⁴⁹. Assim dizendo, é preciso que os professores da língua assumam a “postura filosófica” ou “atitude curricular” (Duboc, 2012, p. 185) para um trabalho crítico com o livro didático de inglês e quaisquer outras atividades pedagógicas de língua inglesa, principalmente tendo como contexto atual todas essas mudanças educacionais ocorridas na educação básica pública.

Diante dessa revisão da literatura adotada na investigação, no próximo capítulo, descrevo e discuto, pois, a metodologia e procedimentos utilizados para a coleta e geração dos dados.

⁴⁹ No original: “This includes developing theoretical, research, and pedagogical repertoires, changing with time and circumstance, engaging in self-critical practices, and remaining open to possibilities (Comber, 2001)”.

3 METODOLOGIA

Neste terceiro capítulo, descrevo a metodologia de pesquisa adotada para a realização desta investigação, incluindo o seu contexto, participantes, instrumentos de pesquisa e processo de geração e análise dos dados. Primeiramente, considerando uma abordagem de pesquisa qualitativa, discuto a autoetnografia docente como a metodologia escolhida para atender aos objetivos e questões da pesquisa. Em seguida, apresento o contexto da pesquisa e os seus respectivos participantes. Para isso, apresento o perfil da escola onde aconteceu a autoetnografia e os participantes que contribuíram com suas vozes no trabalho, incluindo a mim mesma, meus estudantes da turma de 3º ano vespertino e, por fim, o observador externo convidado. Logo depois, descrevo e discuto os instrumentos de pesquisa utilizados por cada um dos participantes, discorrendo sobre i) a narrativa pessoal, os diários reflexivos e gravações de áudio das aulas, utilizados por mim como autoetnógrafa; ii) os questionários (inicial e semanais) e entrevistas, utilizados pelos estudantes; iii) e o roteiro de observação de aula, utilizado pelo observador externo convidado. Após essa exposição, descrevo os procedimentos adotados para a adoção das atividades de língua inglesa do livro didático de inglês utilizado e de demais atividades complementares pertencentes ao escopo do contexto escolar da pesquisa. Por fim, finalizo o capítulo com uma breve descrição sobre o processo de análise dos dados. Desse modo, passo, a seguir, à discussão sobre os pressupostos teóricos que corroboram a escolha da autoetnografia como metodologia de pesquisa desta investigação.

3.1 A autoetnografia como metodologia de pesquisa

Para a realização deste estudo qualitativo, adotei a autoetnografia como metodologia de pesquisa, baseando-me igualmente na etnografia da prática escolar (André, 2012; Oliveira, A., 2023) e considerando o meu contexto escolar como professora-pesquisadora participante em uma escola pública estadual de uma cidade de Minas Gerais. Uma vez que esta pesquisa se propôs a investigar os acontecimentos de dentro da sala de aula e compreender o porquê de eles acontecerem de determinada forma pelos olhos de quem vê todos os dias o que nela se passa (Allwright, 1983), também apresento este estudo como uma pesquisa em sala de aula com o propósito de observar, analisar e compreender o contexto onde são estabelecidas distintas relações entre a professora ou professor de inglês e os aprendizes quando novas diretrizes curriculares (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2021) modificam o seu espaço de ensino e aprendizagem da língua em questão. Conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 17), pela pesquisa

qualitativa, naturalista e interpretativa, os “pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” por intermédio de diferentes habilidades, suposições e práticas empregadas para a descrição do mundo da experiência (Denzin; Lincoln, 2006).

Ao apresentarmos a autoetnografia, não posso deixar de discutir primeiramente a etnografia em seu sentido amplo e suas características mais proeminentes. De acordo com o cientista social Amurabi Oliveira (2023), ao analisarmos o termo “etnografia”, temos, em sua origem grega, “ethno” para nação/povo e “graphein” para escrever, significando, assim, “o exercício de escrever sobre um povo, um grupo ou uma cultura” (Oliveira, A., 2023, p. 25). André (2012), por sua vez, já pontuava ser a etnografia uma “descrição cultural” (p. 21), tendo como características mais predominantes: o uso de técnicas de observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos; o pesquisador como instrumento principal na coleta e na análise dos dados; a ênfase no processo, no que está acontecendo, e não no produto, nem em resultados finais; a preocupação com o significado, como as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo a sua volta; a realização de trabalho de campo; a descrição e a indução; e a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias, e não testagem (André, 2012).

Inicialmente relacionada apenas ao trabalho de antropólogos, a etnografia tem se apresentado como mais do que um mero método ou técnica para se descrever uma cultura. André (2012), a exemplo, salienta que, sendo desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, à etnografia são atribuídos dois sentidos: primeiro, como um conjunto de técnicas usadas para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, prática e comportamento de um grupo social; e, segundo, como um relato escrito decorrente da aplicação dessas técnicas. Nesta pesquisa, em específico, refiro-me à etnografia, bem como à autoetnografia, principalmente no primeiro sentido, buscando interpretar a cultura escolar da qual faço parte a partir da coleta e geração de dados para produzir, assim, conhecimento (Oliveira, A., 2023), pois “toda descrição pressupõe uma interpretação” (Oliveira, A., 2023, p. 26). Segundo Oliveira, A. (2023),

[q]uando pensamos na etnografia, à primeira vista, em especial para aqueles não versados no campo da antropologia, podemos fazer uma referência simplesmente a uma dimensão técnica, como se a etnografia fosse uma forma de coletar dados. Contudo, essa perspectiva, extremamente recorrente, implica em um equívoco epistemológico profundo, pois os dados não estão simplesmente postos, prontos para serem coletados pelo pesquisador; a etnografia pressupõe não uma coleta, mas sim uma construção dos dados, que se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado. A etnografia demanda a capacidade de compreender o que os

outros pensam sobre o mundo, sobre si mesmos, e porque não?, sobre o pesquisador e o que ele está fazendo em campo (Oliveira, A., 2023, p. 34).

Previamente, Geertz (2008) já argumentava que a etnografia é uma densa descrição, e Clifford (2002, p. 59) afirmava que ela é “um processo de interpretação [da cultura], não de explicação”. Para o primeiro autor, realizar etnografia “é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos” (Geertz, 2008, p. 7). Nesse caso, pela etnografia, não se busca apenas falar com os nativos (Clifford, 2002; Geertz, 2008) – aqueles que fazem parte da cultura descrita e interpretada –, mas principalmente conversar com eles sobre o que se reconhece rotineiramente (Geertz, 2008). Além de ser interpretativa, interpretando o fluxo do discurso social, salvando o que foi dito da possibilidade de se extinguir e de se fixar em “formas pesquisáveis” (Geertz, 2008, p.15), a descrição etnográfica é microscópica, isto é, busca conhecer de forma extensiva “assuntos extremamente pequenos” (Geertz, 2008, p. 15). Sobre isso, segundo Caetano (2017), considerar que a etnografia trabalha com assuntos dessa natureza, observando e analisando suas minuciosidades, não minimiza a complexidade de se fazer essa pesquisa e posteriormente interpretá-la nos mais diversos contextos socioculturais em que se inscreve, inclusive no campo educacional.

Levando em consideração a necessidade de (re)pensarmos as práticas educativas, que também devem ser reconhecidas como práticas culturais, Amurabi Oliveira (2023) destaca a fundamental relação que pode haver entre a antropologia e a educação quando nos referimos a esse conceito de etnografia como método de pesquisa. André (2012) já apontava essa prática de recorrermos a diferentes áreas do conhecimento para compreendermos o que se passa no cotidiano escolar. Apesar de pontuar que ambas as áreas possuem diferenças epistemológicas em suas respectivas produções de conhecimento, tanto André (2012) quanto Oliveira, A. (2023) acreditam na necessidade de desenvolvermos essas conversas já enfatizadas por Geertz (2008). Por isso mesmo, Oliveira A. (2023, p. 41) defende as pesquisas etnográficas como possibilidade de construirmos novas posturas cognitivas na educação, visto que, pela etnografia, podemos “investigar a realidade que nos leva a questionar nossas próprias práticas, relativizando-as, assim como relativizando as práticas ‘do outro’, compreendendo os contextos culturais nos quais elas se inserem” (Oliveira, A., 2023, p. 41), visão esta compartilhada neste estudo.

Vejo na pesquisa etnográfica⁵⁰ uma tentativa “de conhecer o desconhecido, ou analisar o que é conhecido por outro ângulo” (Oliveira, A., 2023, p. 45) no ambiente educacional, isto

⁵⁰ Enquanto Amurabi, O. (2023) defende a não utilização de terminologias como pesquisas do “tipo etnográfico”,

é, “colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia” (André, 2012, p. 41). Por meio da etnografia, podemos iniciar a pesquisa pontuando o que já sabíamos, então passar para o que observamos e, enfim, indicar o que passamos a enxergar que antes não era percebido (Oliveira, A., 2023). Além disso, ao possibilitar a evidência e interpretação de aspectos que se relacionam a outros elementos, “dando sentido [seja aquele captado no contexto ou atribuído pelos sujeitos a suas ações] a um conjunto de informações que pareciam em princípio desconectadas” (Oliveira, A., 2023, p. 35), a pesquisa etnográfica não pressupõe, em si, uma avaliação do contexto, mas sim um “caráter inevitavelmente interpretativo” (Oliveira, A., 2023, p. 67). Ou seja, não se busca imprimir juízos de valor ao que se observa, mas, a partir de um arcabouço fundamentado, interpretar o que se observa com ética e responsabilidade, buscando assim a produção de (novo) conhecimento.

Da mesma forma que André (2012) e Amurabi Oliveira (2023), Garcez e Schulz (2015), discutindo a relevância de seu trabalho etnográfico escolar, argumentam em favor da interdisciplinaridade de áreas acadêmicas, especialmente entre a Antropologia e a Linguística Aplicada. Analisando os resultados da etnografia realizada, esses mesmos autores acreditam que

[...] uma das principais contribuições que a etnografia nos trouxe, senão a principal, foi a qualificação dos nossos olhares para os cenários escolares e particularmente os cenários de educação pública contemporânea. Assim podemos pensar a formação de professores a partir de um posicionamento de quem esteve recentemente lá, ou seja, de quem aprendeu com as pessoas que fazem escola e vivem cotidianamente a sala de aula da educação básica hoje. Sentimos o peso das paredes, o barulho das conversas e das classes arrastadas, o calor repentino de um início de setembro, as tensas negociações de participação, as resistências, as perguntas sem resposta e as respostas controversas, os múltiplos entendimentos do que é fazer sala de aula e mesmo assim fazê-la a cada momento (Garcez; Schulz, 2015, p. 26).

Os autores acima reforçam a necessidade de se realizarem trabalhos na área de Linguística Aplicada que se voltem para a realidade situada no ambiente educacional. Segundo eles, voltar os nossos olhos para o cotidiano escolar, registrando-o minuciosamente, faz com que sejamos “conhecedores das experiências de ensino e aprendizagem que podem ser relevantes para outros cenários e contextos” (Garcez; Schulz, 2015, p. 27). Além disso, os

reforçando a possibilidade de se produzir etnografias em contextos educacionais, André (2012, p. 28) já afirmava que, “[s]e o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo” e que, por isso, “[o] que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (André, 2012, p. 28). Diante dessas perspectivas, assumo, portanto, este trabalho como uma autoetnografia docente, destacando que se trata de uma pesquisa autoetnográfica em ambiente escolar.

pesquisadores ressaltam a necessidade de, a partir da etnografia, romper com o modelo colonizador “em que especialistas acadêmicos salientam aspectos de uma grande narrativa epistêmica” que deve ser recebida por quem está na periferia do conhecimento (Garcez; Schulz, 2015, p. 27), o que corrobora a discussão realizada pelos estudos do pós-método (Kumaravadivelu, 2001, 2006). Em síntese, os autores defendem que “[c]ompreender as pessoas de carne e osso e as suas relações sociais em cenários complexos, mais do que categorias a partir de generalizações prévias, nos leva a cuidar com a elaboração de propostas pedagógicas que atentem para essas complexidades” (Garcez; Schulz, 2015, p. 27), argumentos que também estendo a este trabalho.

Referindo-nos à autoetnografia como desdobramento da etnografia, para começar, temos, em outro autor, a diferenciação dos termos *self-ethnography* e *autoethnography*⁵¹. Considerando a etnografia como o estudo das interações, práticas e eventos sociais, pelo qual o etnógrafo observa e participa das práticas diárias do grupo investigado (Eriksson, 2010), Eriksson (2010) destaca a *self-ethnography* como o estudo do que os *outros* fazem e o que seus feitos e dizeres poderiam significar. Em oposição, a *autoethnography* se refere ao estudo do que *eu* faço e o significado que acredito que meus feitos e dizeres possuam, com a prerrogativa de acessar diretamente as experiências, os sentimentos e os raciocínios que perpassam a minha mente (Eriksson, 2010, p. 93). Se, na *self-ethnography*, nos dirigimos a um grupo de pessoas ao qual pertencemos, na *autoethnography*, voltamo-nos para nós mesmos e observamos a nossa própria prática em um papel específico (Eriksson, 2010).

Em referência a esta última possibilidade, adotada nesta pesquisa, Ellis, Adams e Bochner (2011), com base em outros autores, pontuam que “a autoetnografia é uma abordagem de pesquisa e escrita que busca descrever e analisar sistematicamente (grafia) a experiência pessoal (auto) para entender a experiência cultural (etno)” (Ellis; Adams; Bochner, 2011, tradução minha)⁵². Para os estudiosos, bem como para Adams, Holman Jones e Ellis (2015), a autoetnografia combina aspectos da etnografia, ao tornar as características de uma cultura familiares para quem está dentro (membros culturais) e para quem está fora (forasteiros culturais), e da autobiografia⁵³, uma vez que, nesta última, o autor escreve de forma

⁵¹ Neste trecho, a título de distinção das definições, decidi manter os termos em inglês. Porém, ao longo do texto, utilizo o termo “autoetnografia”, em português, para me referir apenas ao que o autor considera como “autoethnography”.

⁵² No original: “Autoethnography is an approach to research and writing that seeks to describe and systematically analyze (graphy) personal experience (auto) in order to understand cultural experience (ethno) (ELLIS, 2004; HOLMAN JONES, 2005)”.

⁵³ Segundo Pardo (2019), contribuições para a discussão sobre a autoetnografia podem também ser encontradas em Bakhtin (2011) quando se refere a questões de autoria e autoridade em (auto)biografias. Para este último

retrospectiva e seletiva sobre suas experiências passadas – chamadas de “epifanias” (Adams; Holman Jones; Ellis, 2015, p. 7) – que possuam um impacto significativo em sua trajetória de vida, representem momentos de crise existencial que o forçaram a se atentar e analisá-los ou ainda que sejam eventos após os quais a vida parece estar diferente (Ellis; Adams; Bochner, 2011). Nesse sentido, o autoetnógrafo busca tornar a experiência pessoal significativa e, a experiência cultural envolvente, gerando, a partir disso, um alcance mais amplo ao público em geral, o que pode levar a possíveis mudanças pessoais e sociais a mais pessoas (Ellis; Adams; Bochner, 2011).

Por essas possibilidades e outras discutidas à frente, a autoetnografia vem alcançando cada vez mais espaço em pesquisas da área da Educação e, especificamente, da Linguística Aplicada. Com suas raízes na etnografia, a autoetnografia “conta com o próprio pesquisador enquanto objeto da pesquisa” (Caetano, 2017, p. 58), dando sentido ao *auto* que precede o termo originário. Apontando para uma perspectiva com as características etnográficas e autobiográficas discutidas acima, Caetano (2017) afirma que

[s]ignifica dizer que, na perspectiva autoetnográfica, mais do que compreender espaços, sujeitos, práticas e experiências em sua especificidade, o pesquisador tem a difícil tarefa de se ver e se analisar dentro desse processo. [...] Ellis e Bochner (2000) complementam essa noção de autoetnografia, salientando que a pessoa mais indicada para analisar e refletir sobre seu estudo é a que está envolvida nele (Caetano, 2017, p. 58).

Conforme a autora continua discutindo, “esse método de pesquisa [a autoetnografia] é capaz de conectar o pesquisador ao seu meio como nenhum outro, além de aproximar o leitor da pesquisa a partir do contato direto com os envolvidos” (Caetano, 2017, p. 59). Assim como consideramos a etnografia como uma possibilidade de interpretar uma cultura e, a partir dessa interpretação, gerar conhecimento sobre o que antes não era percebido ou sobre algo já conhecido, porém visto de outro ângulo, também o fazemos com relação à autoetnografia. Por essa razão, seguindo as ideias de Caetano (2017, 2023), acredito que a pesquisa (auto)etnográfica seja uma possibilidade de compreender a sala de aula como uma cultura viva, com elementos particulares, por meio da qual nós, professores, podemos ter a chance de atribuir outros sentidos às nossas práticas pedagógicas e aprender a ressignificá-las.

autor, a autobiografia é possível, isto é, o eu-para-mim existe porque o narrador pode contar com um outro possível, na consciência, o que lhe confere autoridade ao que narra. Nesse sentido, há, pois, que se tomar certa cautela com o que pode narrar esse outro possível, uma vez que, referente à autoetnografia, “a suposta autoridade que o pesquisador teria sobre o pesquisado [essa relação do eu-para-mim com um outro possível] influencia a construção da própria narrativa de forma consentida pelo pesquisado” (Pardo, 2019, p. 30). Em outras palavras, na autoetnografia, é essencial garantir que a posição do pesquisador não sobreponha a do pesquisado, evitando que os interesses do primeiro prevaleçam sobre a narração da experiência do segundo.

Para essa ressignificação, a meu ver, se faz necessário reservar momentos de reflexão e crítica antes, durante e, principalmente, após o fazer pedagógico. Compartilhando desse mesmo pensamento, Siqueira (2011) destaca o quão fundamental é a postura da professora ou professor para “refletir criticamente sobre sua prática, visando ao aprimoramento constante do processo de ensino e aprendizagem de LE [língua estrangeira]” (Siqueira, 2011, p. 108). Neste contexto, os professores são vistos como “intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (Giroux, 1997, p. 158). Ao se referir a pesquisas em sala de aula⁵⁴, já em 1996, Moita Lopes pontuava a relevância dessa postura reflexiva do professor de línguas, que igualmente pode corresponder às possibilidades oferecidas pela autoetnografia. Sobre isso, o autor afirmava que

[...] talvez a grande tendência da pesquisa em sala de aula de línguas hoje esteja relacionada ao chamado movimento do professor-pesquisador em que o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática (Moita Lopes, 1996, p. 89).

Para o autor, o envolvimento do(a) professor(a) como pesquisador(a) em relação ao seu próprio trabalho possibilita a produção de conhecimento com mais propriedade sobre questões de pesquisas que são mais pertinentes para a sua prática pedagógica e, claro, como complemento de demais pesquisas realizadas por pesquisadores que se encontram do lado de fora da sala de aula (Moita Lopes, 1996). No entanto, segundo Mattos (2014), esse movimento de reflexão crítica do(a) docente não deve se restringir à provocação de uma crise de percepção de como ele(ela) vê a sua própria sala de aula e o que poderia ser feito para transformar a sua prática docente. Sobretudo, deve buscar mudanças que considerem um contexto social mais amplo e as injustiças e desigualdades que permeiam a sua sala de aula e seus estudantes, não colocando em suas mãos a responsabilidade de resolver os problemas por meio unicamente de transformações em sua prática pedagógica (Mattos, 2014), o que dialoga com a descrição da cultura percebida na sala de aula de inglês desta investigação, uma vez que teve como contexto social amplo a implementação de novas diretrizes educacionais na educação básica.

Dito isso, foi exatamente essa possibilidade e o desejo de compreender a própria cultura a partir da narrativa pessoal, da subjetividade e da reflexividade que levaram, no início, etnógrafos a adotarem a autoetnografia como metodologia de pesquisa. Como atestam Adams,

⁵⁴ Segundo Mattos e Jucá (2022, p. 53), a “Pesquisa em Sala de Aula é um tipo de pesquisa centrado na sala de aula, que visa a investigar aquilo que ocorre dentro da sala de aula de ensino de línguas”. Assim, neste trabalho, estabeleço esse diálogo com a pesquisa em sala de aula por considerar a autoetnografia como uma das possibilidades de desenvolver esse tipo de pesquisa.

Holman Jones e Ellis (2015), nos últimos anos, a autoetnografia tem se tornado um método – ou em suas palavras, mais do que um método, “um jeito de viver” (Adams; Holman Jones; Ellis, 2015, p. 20) – importante e legítimo em muitas disciplinas e contextos de investigação, incluindo a educação. Conforme os estudiosos (Adams; Holman Jones; Ellis, 2015, p. 1, tradução minha), a autoetnografia é um método de pesquisa que: i) utiliza a experiência pessoal do pesquisador para descrever e avaliar crenças, práticas e experiências culturais; ii) reconhece e valoriza as relações do pesquisador com os outros; iii) utiliza autorreflexão profunda e cuidadosa – entendida como “reflexividade” – para nomear e interrogar as interseções entre o auto e a sociedade, o específico e o geral, o pessoal e o político; iv) mostra “as pessoas no processo de descobrir o que fazer, como viver e o significado de suas lutas”; v) equilibra o rigor intelectual e metodológico, a emoção e a criatividade; vi) luta por justiça social e por uma vida melhor. Diante disso, a autoetnografia pode não ser a resposta para todas as lacunas nos métodos científicos aplicados à pesquisa científica social percebidas por etnógrafos; contudo, é um método que permite aos pesquisadores articularem as suas conexões pessoais às particularidades, nuances e complexidades das identidades, experiências, relações e culturas (Adams; Holman Jones; Ellis, 2015).

Igualmente, em outro trabalho, Adams, Ellis e Holman Jones (2017) argumentam que a autoetnografia “humaniza a pesquisa ao focar na vida como ‘vivida’ em suas complexidades; mostrando que vocês, como leitores, e nós, como autores, são importantes; e demonstrando para outras pessoas envolvidas ou implicadas em nossos projetos que elas também são importantes” (Adams; Ellis; Holman Jones, 2017, p. 8, tradução minha)⁵⁵. Os autores, por fim, enumeram outros propósitos científicos da autoetnografia, a saber: a) oferecer relatos de experiência pessoal que complementam ou preenchem as lacunas em pesquisas existentes; b) informar sobre aspectos da vida cultural que outros pesquisadores podem não ser capazes de conhecer; c) mostrar como os pesquisadores são implicados por suas observações e conclusões, além de encorajar autoetnógrafos a fazerem relatos que contradizem relatos enganosos realizados por “outsiders” – ou forasteiros (Ellis; Adams; Bochner, 2011) – culturais; d) descrever momentos de experiência cotidiana que não pode ser capturada através de métodos de pesquisa mais tradicionais; e, por fim, e) criar textos que sejam acessíveis a públicos maiores, tanto dentro quanto fora, em especial, do ambiente acadêmico.

⁵⁵ No original: “Autoethnography, as a method, humanizes research by focusing on life as “lived through” in its complexities; showing that you as readers and we as authors matter; and demonstrating to others who are involved in or implicated by our projects that they matter, too”.

Somado a isso, a autoetnografia pode possibilitar a sistematização da postura crítico-reflexiva esperada de professores de línguas estrangeiras, como abordada anteriormente. Pardo (2019, p. 34), a exemplo, argumenta que “a pesquisa autoetnográfica possui o caráter de uma autoanálise em seus mais diversos aspectos”, auxiliando-nos “a questionar nossas próprias práticas, nossas vaidades, bem como nossas identidades” e a “promover mudanças a partir da reflexão crítica acerca da nossa atuação enquanto professores-pesquisadores” (Pardo, 2019, p. 34-35). Além disso, Pardo (2019, p. 21) reforça que, para a pesquisa autoetnográfica, interessa adotar “uma perspectiva dialógica e polifônica da investigação, em que há um estreitamento da distância entre o pesquisador/observador e o pesquisado/observado”, o que ocorre pela presença de ambas as vozes provenientes de um só sujeito. A respeito disso,

[d]iferentemente da etnografia tradicional, em que muitos pesquisadores são acusados de ir a campo, sobretudo em escolas pobres da periferia, realizar suas pesquisas por meio da observação de tais contextos, invadindo a privacidade dos sujeitos, e, ao finalizá-las, ir embora sem dar nada em troca, a autoetnografia tem o potencial de promover o aprimoramento das práticas realizadas nos próprios contextos observados, através de uma autoanálise da atuação do pesquisador/pesquisado e dos alunos das salas de aulas investigadas (Pardo, 2019, p. 34).

Em contraponto a todos esses propósitos e benefícios da autoetnografia, sobre os desafios enfrentados por pesquisadores que adotam a autoetnografia como método de suas investigações, Caetano (2017) elenca duas críticas que são geralmente dirigidas a esse tipo de pesquisa. Em primeiro lugar, com base em Wall (2006, 2008), para quem métodos de narrativas pessoais como a autoetnografia se justificam por observarem a relação inseparável entre sujeitos e seus contextos sociais e, conseqüentemente, avançarem na compreensão sociológica (Wall, 2008), Caetano (2017) destaca o caráter introspectivo e individualista do autoetnógrafo por utilizar a si mesmo como fonte de dados para a investigação. Em segundo lugar, a autora pontua a exposição à qual o pesquisador pode estar sujeito nesse tipo de pesquisa, que pode “gerar angústia, medo, autocrítica severa e até mesmo uma dificuldade de representação do pesquisador devido ao seu desnudamento e às trocas socioemocionais com os demais participantes” (Caetano, 2017, p. 59) na situação em que estejam compartilhando práticas, especialmente se considerarmos o ambiente de uma sala de aula.

Nesse mesmo sentido, Pardo (2018) discute a situação inquietante que pode haver entre o autoetnógrafo e os dados observados por ele mesmo na investigação. Para o autor, importa “problematizar em que medida a auto-observação influencia a subjetividade no processo de geração e análise dos dados, já que o caráter autoetnográfico expõe diretamente a relação

conflituosa em que o observador se torna também o observado” (Pardo, 2018, p. 37). Para a superação desse conflito, mostra-se imperativa a adoção de uma abordagem que se faça (auto)crítica e reflexiva (Pardo, 2018). Além disso, ao se optar pela autoetnografia escolar, há de se considerar também o desafio de, na figura de professor(a)/(auto)etnógrafo, “dar conta de ministrar as aulas e, ao mesmo tempo, observar de forma participante os eventos ocorridos durante sua própria prática pedagógica” (Pardo, 2018, p. 109), o que justifica a relevância da utilização de diferentes instrumentos de geração de dados e o registro sistemático do que se passou em cada aula em relação a essa mesma prática pedagógica.

Em adição a esses pontos em destaque, acrescenta-se também o desafio de observar e analisar crítica e reflexivamente a relação entre a teoria em que o autoetnógrafo acredita, neste caso, relativa ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, e a sua própria prática. Ao mesmo tempo que “o uso da autoetnografia consiste em estabelecer um diálogo constante consigo mesmo” (Pardo, 2019, p. 21), “por diversos momentos, este diálogo pode ser conflituoso, já que nem sempre nossas práticas são reflexos do que teorizamos e vice-versa” (Pardo, 2019, p. 21). Essa questão nos remete às palavras de Freire (2011, p. 37) ao dizer que “[n]em sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com o nosso discurso avançado”, principalmente se considerarmos que estamos tratando de uma prática pedagógica que busca realizar uma educação crítica no ensino de uma língua estrangeira em um momento de implementação de mudanças educacionais a nível nacional, como é o caso desta investigação.

Assim como Caetano (2017) e Pardo (2019), demais autores como Wall (2008) e Eriksson (2010) já questionavam alguns aspectos da autoetnografia como, por exemplo, sua subjetividade e ausência de rigor científico, questionamentos quanto a sua validade e confiabilidade, o risco do narcisismo e exposição pessoal do autoetnógrafo e o desafio de equilibrar a narrativa pessoal e análise crítica. De todo modo, apesar de seu caráter subjetivo e polêmico quanto à exposição do pesquisador e as demais questões mencionadas, no ambiente educacional, é pesquisa dessa natureza que possibilita a descrição e análise do contexto real de atuação do pesquisador enquanto objeto de sua própria investigação (Caetano, 2017) a partir da conexão entre ele – o pesquisador – e o seu meio, e a aproximação, enfim, do pesquisador-pesquisado e os leitores da pesquisa, que contarão com o contato direto com os participantes da pesquisa (Caetano, 2023).

Eriksson (2010), como exemplo, também destacava que os autoetnógrafos fazem pesquisa não porque se consideram muito importantes ou de grande interesse, mas pelo fato de acreditarem que o estudo que fazem sobre si mesmos pode lançar luz a questões de importância

geral. Sobre essa mesma questão, Ellis, Adams e Bochner (2011) apontam para as inúmeras formas que a experiência pessoal pode influenciar o processo de investigação, uma vez que a autoetnografia reconhece e acomoda vários aspectos pessoais como a subjetividade, a emotividade e a influência do pesquisador na pesquisa, ao invés de se esquivar desses assuntos ou supor que eles não existem (Ellis; Adams; Bochner, 2011, tradução minha⁵⁶). No ambiente educacional, é mais do que necessário levar em conta as ideias de Ellis, Adam e Bochner (2011), pois cada fator e situação pode interferir no processo de ensino e aprendizagem.

De todo modo, foi por essas razões e por acreditar que “a pesquisa autoetnográfica facilita o ato de situar-se, uma vez que a situação e o campo nos quais se está imerso são bastante familiares para a figura do pesquisador/pesquisado” (Pardo, 2019, p. 19), que esta pesquisa buscou investigar a cultura percebida e vivenciada por mim mesma durante as minhas aulas de inglês em uma turma do Ensino Médio, sendo a “cultura”, neste trabalho, considerada em termos dos “comportamentos, [d]as dinâmicas e [d]as práticas sociais, materiais e imateriais, de um determinado grupo social, dado que a presente pesquisa apresenta um olhar autoetnográfico sobre a sala de aula pesquisada” (Caetano, 2023, p. 30). Além disso, pela autoetnografia escolar, é possível lançar luz sobre esses mesmos comportamento, dinâmicas e práticas sociais intrínsecos à sala de aula, que, muitas vezes, não são percebidas por quem se encontra fora desse ambiente e, até mesmo, negligenciados e ignorados por aqueles coabitantes da sala de aula, seja pela força do hábito, pela falta de tempo, que leva a atitudes automatizadas, ou pela descrença de que uma abordagem mais profunda nas práticas e vigências não resultará em mudanças da realidade do contexto em questão (Caetano, 2023). Assim, considerando todas essas possibilidades, busquei compreender não apenas pelo meu ângulo, mas também por outros ângulos, incluindo o de um observador externo e o de meus próprios alunos e alunas, os desafios de uma prática pedagógica crítica em aulas de inglês em meio à nova política educacional do NEM. Utilizando-me das palavras de Caetano (2017, p. 194), tive “a chance de conhecer de perto os alunos e a escola em que estão inseridos; os alunos, por outro lado, tiveram a oportunidade de me conhecerem e de conhecerem a si mesmos” a partir de todas as possibilidades desta pesquisa autoetnográfica.

Além disso, considero que a autoetnografia pode dialogar com a ideia do pós-método, defendida por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003) e base para o que tomo como válido para a prática pedagógica de professores de inglês na educação básica pública sobre uma educação

⁵⁶ No original: “[...] autoethnography is one of the approaches that acknowledges and accommodates subjectivity, emotionality, and the researcher's influence on research, rather than hiding from these matters or assuming they don't exist”.

crítica. Reforçando a afirmação de Kumaravadivelu (2001, p. 554, tradução minha), “a pedagogia do pós-método considera que a pesquisa pertence aos múltiplos domínios dos aprendizes, professores [em exercício] e professores formadores de igual forma”⁵⁷, e não apenas ao mundo de pesquisadores, resultando em todos esses participantes tidos como exploradores pedagógicos. O autor considera a necessidade de questões sobre objetividade e generalização na pesquisa serem tomadas como preocupações de pesquisas realizadas por exploradores pedagógicos. Sobre a primeira, a objetividade, Kumaravadivelu (2001) argumenta que é possível que esses exploradores desenvolvam o conhecimento e a habilidade necessária para realizar pesquisa a partir de um programa de formação docente, do autoestudo ou colaborando com colegas mais experientes de modo que suas investigações sejam, sim, confiáveis, válidas ou generalizáveis. Sobre a segunda questão, a generalização, concordando com a avaliação em pares de seu trabalho, o autor pontua que, na concepção do pós-método, o que se busca é uma “particularização”, isto é, “qualquer exploração é por definição específica do contexto e tem a capacidade, se bem conduzida, de produzir cenários situados que estejam em constante mudança e evolução” (Kumaravadivelu, 2001, p. 554, tradução minha)⁵⁸. Por isso mesmo, podemos perceber que a autoetnografia como metodologia de pesquisa possibilita que os professores de língua inglesa, juntamente com seus aprendizes, possam ser exploradores pedagógicos ao longo do processo de ensino e aprendizagem da língua.

Por fim, levando em conta a origem da (auto)etnografia, não pretendi me colocar, nesta pesquisa, como uma antropóloga, pois não o sou. No entanto, sustento minha posição pegando por empréstimo a proposição de Garcez e Schulz (2015, p. 24), quando descrevem os conflitos de entendimento sobre o uso da etnografia na educação, em especial, na área de Linguística Aplicada: tenho a convicção de que a (auto)etnografia que fiz me fundamenta e qualifica para a interlocução comigo mesma enquanto professora de inglês e com os demais participantes envolvidos no estudo, quais sejam meus alunos e alunas e um observador externo à minha prática pedagógica. Por fim, finalizo esta seção refletindo sobre as palavras de Caetano (2023), que tão bem descreve a principal razão pela qual escolhi a autoetnografia como metodologia desta investigação:

Pesquisamos não só o que nos inquieta ao olharmos a realidade com os olhos de fora, mas também as inquietações só vistas com nossos olhos de dentro – nossos dilemas, medos, conflitos, anseios, nossas preocupações e angústias em relação ao nosso próprio papel no sentido de perpetuar ou quebrar um *modus*

⁵⁷ No original: “[...] postmethod pedagogy considers research as belonging to the multiple domains of learners, teachers, and teacher educators alike”.

⁵⁸ No original: “[...] in a postmethod pedagogy, any exploration is by definition context specific and has the capacity, if carried out properly, to produce situated scenarios that are ever-changing and ever-evolving”.

operandi que nos tirou de nossa zona de conforto por não corresponder ao que esperamos da educação, do ensino, da relação aluno-professor, do direito inerente a cada cidadão brasileiro à educação de qualidade. Pesquisar em autoetnografia é adentrar a dor de fora, a dor de dentro e, talvez o mais difícil, encarar o impacto dessa autoexposição nua, crua, sozinha e, em algumas esquinas da jornada, solitária (Caetano, 2023, p. 179-180).

A minha jornada autoetnográfica pode ter sido solitária durante o seu desenvolvimento, registro, análise, discussão e reflexão sistematizadas neste trabalho. No entanto, acredito que deixará de ser ao compartilhá-la com você, leitor e leitora, que, junto a mim, pode contribuir com interpretações outras dos dados apresentados para – quem sabe – encontrar neles oportunidades para uma possível resignificação do seu pensar e fazer pedagógico. Sendo assim, a seguir, apresento o percurso metodológico adotado para a referida coleta e geração dos dados⁵⁹ da pesquisa.

3.2 O contexto da pesquisa e os participantes

Na rede estadual de educação em Minas Gerais, a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) começou gradativamente em 2022, contemplando inicialmente apenas as turmas de 1º ano da rede. No ano seguinte, em 2023, abrangeu as turmas do 1º e 2º ano e, por fim, em 2024, foi implementado em todos os anos do Ensino Médio, no 1º, 2º e 3º ano. Uma vez que, pela pesquisa, busquei analisar as possibilidades e limitações de uma prática pedagógica orientada pelos pressupostos teóricos de uma educação crítica em meio à implementação do NEM, realizei a coleta e geração de dados em uma turma de 3º ano, que estaria, em 2024, completando o primeiro ciclo com todos os anos da etapa contemplados com essas novas diretrizes. Dessa maneira, a coleta e geração dos dados ocorreu durante o primeiro semestre de 2024, compreendendo os dois bimestres escolares da rede de ensino em questão, mais precisamente, de março a julho de 2024.

Dentre as minhas turmas de 3º ano à época, regular vespertino, regular noturno e 3º ano EJA (Educação de Jovens e Adultos) Ensino Médio, para esta pesquisa, escolhi o 3º ano do regular vespertino por ser a turma contemplada com mais mudanças trazidas pelo NEM, como

⁵⁹ Ao discutirem características inerentes à metodologia de pesquisa na linguística aplicada ao ensino de línguas, Mattos e Jucá (2022) definem *dados coletados* como aqueles dados que já existem no contexto de pesquisa e que são coletados pelo pesquisador (como livros didáticos, documentos da escola e tarefas produzidas pelos estudantes para a professora ou professor, e não para a pesquisa). Em contrapartida, as autoras definem *dados gerados* como aqueles dados que ainda não existem no contexto investigado e são produzidos conforme os objetivos da pesquisa (como entrevistas e questionários). Como esta pesquisa autoetnográfica se beneficiou de ambos os tipos de dados, sempre que me referir à metodologia aplicada, mencionarei *coleta e geração de dados*, caracterizando, assim, o processo de cristalização de dados adotado.

a redução da carga horária dos componentes curriculares da Formação Geral (Brasil, 2018) e o aumento geral do tempo passado na escola devido à carga horária dos Itinerários Formativos (Minas Gerais, 2023). Além disso, acredito que a turma do turno vespertino se aproxima mais do que pode ser encontrado em muitos outros contextos da rede pública de ensino de Minas Gerais quando comparada ao ensino noturno e à EJA, possibilitando, pois, um panorama mais amplo sobre outras realidades parecidas, partindo do pressuposto de que essa pesquisa do “meu *eu* (individual), isto é, do pesquisador/pesquisado, pode contribuir para a investigação de questões importantes para um *eu* (coletivo)” (Pardo, 2019, p. 30). Desse modo, nas próximas subseções, descrevo com mais detalhes a escola e a minha sala de aula de inglês nesse novo contexto educacional.

3.2.1 A escola

Logo no início do ano letivo de 2024, após o feriado de Carnaval, entrei em contato com o diretor de minha escola para expor os objetivos da pesquisa e solicitar a respectiva autorização para a realização da minha pesquisa autoetnográfica durante o primeiro semestre letivo, isto é, durante os dois bimestres escolares, entre março e julho de 2024. Entreguei ao diretor a Carta de Apresentação da pesquisa (Apêndice I), solicitando a sua assinatura para ciência e autorização para a investigação, e respondi a algumas dúvidas que ele teve, como, por exemplo, em relação ao sigilo da identificação da escola e dos estudantes ao longo da pesquisa e na escrita da tese. Além disso, também expliquei a ele sobre como a pesquisa seria conduzida com a turma selecionada, bem como mencionei a necessidade das autorizações dos discentes e de seus responsáveis para a sua participação voluntária por meio das assinaturas do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice II) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice III), respectivamente. Por fim, também informei ao diretor que, como parte da metodologia da pesquisa, em todas as minhas aulas na respectiva turma, haveria a presença de um observador externo, que igualmente teria ciência de todo o processo da investigação a partir do recebimento e posterior assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) sobre sua participação voluntária (Apêndice IV).

Como havia solicitado ao diretor alguns documentos relativos à escola, foi compartilhada, por e-mail, uma pasta contendo a última versão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, de 2022, que, segundo o diretor, segue um modelo indicado pela rede estadual de Minas Gerais para todas as escolas da rede, e a última versão do Regimento Escolar, de 2017, com um Adendo de 2020. Com isso, para atualizar e complementar algumas informações desses

dois documentos, realizei o envio de um e-mail para o gestor da escola com os seguintes questionamentos:

- 1) Quantos alunos ao todo estão matriculados na escola atualmente?
- 2) Quantas turmas de Ensino Médio ao todo a escola possui em 2024?
- 3) Quantos professores a escola possui? Quantos efetivos? E convocados?
- 4) Qual a formação dos professores da escola? Se possível, informar quantos com especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado para traçar bem o perfil docente da escola na minha tese.
- 5) Excetuando-se o laboratório de informática e a sala de vídeo, a escola oferece acesso à internet aos professores e aos alunos dentro e fora da sala de aula?
- 6) Em relação à infraestrutura, como é a estrutura das salas de aulas da escola (*datashow*, computador, quadro branco, ar-condicionado etc.)?
- 7) Qual foi o último IDEB da escola no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?
- 8) O PPP compartilhado é o de 2022. É o PPP mais recente?

As informações a respeito do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola foram atualizadas em momento posterior ao e-mail de resposta do gestor, pois o IDEB mais recente foi divulgado dias depois. Ademais, a informação sobre a quantidade de professores com pós-graduação não foi indicada em razão da falta de dados oficiais. De todo modo, com as demais informações, foi possível traçar com maiores detalhes o perfil da escola onde ocorreu a coleta e geração dos dados, conforme descrição que segue abaixo.

Caracterizada como uma escola de pequeno porte, conforme o seu PPP, e localizada em uma região central da cidade de Belo Horizonte/MG, até então, a escola possuía 680 estudantes, com um total de 19 turmas, distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno, segundo as informações enviadas por e-mail pelo diretor. Como modalidades de ensino, a escola oferece Ensino Fundamental Anos Finais com Educação em Tempo Integral (do 6º ao 9º ano) no período matutino e vespertino, Ensino Médio Regular no período matutino, vespertino e noturno e Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Médio no período noturno. A respeito de sua estrutura física, a escola dispõe de uma biblioteca, uma secretaria, uma sala de direção, uma

sala de vice-direção, duas salas de supervisão/coordenação das Especialistas, uma sala de coordenação pedagógica dos professores coordenadores do Novo Ensino Médio, uma sala de professores, um palco multiuso, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma cantina/refeitório, um banheiro masculino e um banheiro feminino para o corpo discente, um banheiro masculino e um banheiro feminino de professores, um banheiro da direção, um banheiro de funcionários auxiliares de serviço, uma área de serviço das auxiliares de serviço, um banheiro de acessibilidade para discentes no primeiro andar, um banheiro de servidores da secretaria, uma horta lateral e um jardim lateral.

Além disso, o educandário conta com dois pátios, sendo o maior deles utilizado como uma quadra esportiva improvisada, pois a escola não possui espaço exclusivo para tal. Nas salas de aula, encontram-se computadores com internet cabeada, datashow, caixa de som fixos no teto e quadro branco, além de aparelhos de ar-condicionado instalados em setembro de 2024. Ao alunado e ao professorado, é oferecido acesso à internet dentro e fora da sala de aula. É importante ressaltar que a escola apresenta uma infraestrutura que se destaca com relação às características comumente encontradas em escolas públicas, em específico, pela presença de projetores datashow, com alto-falante, e aparelhos de ar-condicionado em todas as salas de aula, o que contribui consideravelmente para a construção de um ambiente que seja mais propício ao ensino e à aprendizagem de todos os componentes curriculares, incluindo o da língua inglesa, conforme minha observação docente empírica.

Como corpo docente, a escola contava, até a ocasião, com 58 professores, desde professores regentes de aulas a professores de biblioteca e de apoio do Atendimento Educacional Especializado. Destes, 22 são professores efetivos (em exercício em sala de aula ou atendimento educacional especializado), 36 são professores convocados, isto é, contratados, incluindo professores de biblioteca, do atendimento especializado e regentes de aulas. Além disso, a escola contava, até o momento da pesquisa, com 8 professores efetivos em afastamento (fora de sala de aula), ocupando ora cargos de direção (2 professores), de vice-direção (2 professores), Ajustamento Funcional (2 professores), Licença Maternidade e Afastamento para Doutorado (1 professora) e Férias-Prêmio compulsória (pré-aposentadoria – 1 professora). Todos os professores da escola possuem nível superior com licenciatura, dentre os quais, também se encontram professores com curso de pós-graduação *lato sensu* bem como *stricto sensu*, com mestrado, doutorado e pós-doutorado, em formação e/ou concluído.

Com relação ao corpo discente, conforme informações contidas no PPP, a escola atende estudantes provenientes de bairros de suas adjacências, incluindo regiões de alta vulnerabilidade social, onde os estudantes são expostos a diferentes tipos de violência, compreendendo até

mesmo violência em casa. Por essa razão, a escola recebe discentes de diferentes perfis socioeconômico-culturais, em grande parte, apresentando baixo desempenho escolar e grandes dificuldades no domínio de competências relativas às habilidades de leitura e escrita e de sequência lógica de raciocínio para resolução de situações-problema. Além disso, a escola conta com boa parte do corpo discente já em jornada de trabalho, em especial, no turno noturno.

Considerando a taxa de aprovação da escola e a nota de seus estudantes do 9º ano no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em seu mais recente IDEB, de 2023⁶⁰, a escola alcançou uma nota de 3,6 em 10,0 nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa nota refletiu um aumento em relação ao último IDEB avaliado, de 2019, quando chegou a 3,2. No entanto, ainda se encontra abaixo do IDEB geral de Minas Gerais, de 4,6, para essa modalidade na rede estadual, que, por sua vez, revelou um decréscimo em sua nota estadual, ao ser comparado ao IDEB de 2021, com 5,0, e a manutenção do IDEB de 2019, também com 4,6.

Referente ao Ensino Médio, no último ciclo de avaliação em larga escala, os discentes do 3º ano da escola obtiveram a nota de 5,10 em 10,0 no SAEB. Porém, devido à baixa taxa de aprovação na referida etapa de ensino, a escola alcançou o IDEB de apenas 3,8 em 10,0, o que revelou uma evolução comparada aos dois últimos IDEB, de 2019 e 2021, quando a escola atingiu 3,1 e 3,3, respectivamente. Ainda assim, essa nota se apresentou abaixo do IDEB geral do Ensino Médio das escolas públicas de MG (4,0), que, por sua vez, manteve a nota atingida nos dois últimos IDEB, em 2019 e 2021.

Como se sabe, a nota do IDEB avalia, a partir do SAEB, apenas as habilidades e competências dos estudantes nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, é essa mesma nota que orienta as políticas públicas educacionais em desenvolvimento ou em construção, incluindo as próximas ações a serem tomadas pela rede de ensino e, enfim, pela escola e por todos os professores. Por essa razão, seria importante compreender em que esse número realmente se baseia e como as escolas conseguem superar os resultados antes obtidos e a meta estipulada ou mesmo os motivos de não conseguirem alcançar a sua meta, que podem estar atrelados a questões que superam o contexto pedagógico. Por fim, é preciso reconhecer que essas últimas notas do IDEB podem ser também reflexos do período pandêmico, quando as aulas presenciais foram suspensas, e os estudantes vivenciaram uma dinâmica totalmente adversa para seus estudos (Toledo, 2021; Schieber, 2022; Toledo; Schieber; Caetano, 2024), encontrando, em seu retorno presencial, dificuldades para manter a dinâmica de estudo e até mesmo a sua permanência na escola, levando, por conseguinte, à evasão escolar.

⁶⁰ Resultados IDEB 2023 disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 24 ago. 2024.

Dito isso, passo a seguir para a descrição dos participantes inseridos neste contexto investigativo.

3.2.2 Os participantes

Na perspectiva autoetnográfica, para além de uma pesquisa realizada sobre pessoas de uma cultura por membros externos a ela, de modo separatista (Ellis; Adams; Bochner, 2011), se faz presente uma polifonia, isto é, um conjunto de vozes do pesquisador e pesquisado, “de forma contínua e intercambiante, de maneira que o *eu*-pesquisador assume o papel do *eu*-pesquisado, e vice-versa, num constante diálogo do etnógrafo consigo mesmo” (Pardo, 2018, p. 36). Consoante Caetano (2023, p. 20), “embora essencialmente subjetiva, [a autoetnografia] necessita de outras fontes além da voz do pesquisador para alcançar o objetivo de compreensão da experiência cultural, considerando que ela envolve sujeitos, espaços e experiências de um determinado grupo de participantes”. Por essa razão, a presente pesquisa autoetnográfica foi conduzida considerando essa necessidade de outras fontes (Caetano, 2017, 2023), incluindo demais vozes na pesquisa e variedade de instrumentos para a geração de dados, pois a “autoetnografia é uma proposta pautada na diversidade de técnicas, instrumentos e interpretações dos dados obtidos” (Caetano, 2017, p. 189). Assim, mesmo reconhecendo que a minha voz poderia ser suficiente para descrever a minha prática pedagógica neste estudo intitulado de autoetnografia, reconheço também que, para que essa prática seja ainda mais reflexiva, é significativo olhar para dentro de minha sala de aula a partir de perspectivas outras, pois a perspectiva do autoetnógrafo não é a única possível (Mattos, 2019). Por isso, além de minha própria voz, a pesquisa contou também com a voz de meus alunos e alunas e a de um observador externo, conforme descrição a seguir.

3.2.2.1 A professora-pesquisadora participante

Para pensar e poder analisar mais criticamente a minha participação nesta minha pesquisa como a professora-pesquisadora participante, decidi discorrer sobre a minha trajetória profissional por meio de uma narrativa escrita (NE), redigida no primeiro mês da pesquisa, em março, considerando alguns pontos importantes para a descrição de meu perfil como professora de língua inglesa como i) identificação, ii) atuação profissional na sala de aula de língua inglesa e iii) minha concepção sobre a perspectiva crítica nas aulas de língua inglesa, conforme o roteiro do Apêndice V, que será discutida no próximo capítulo. Para a escrita desta narrativa (Apêndice

VI) e para os fins da pesquisa, fiz uso de uma plataforma digital, um *blog*⁶¹, no qual pudesse registrar, de forma pública e o mais transparente possível, os meus dados, bem como todos os meus diários reflexivos sobre as minhas aulas na turma selecionada. A escrita dessa narrativa e desses diários me possibilitou refletir e melhor compreender a minha identidade como professora de língua inglesa.

Sempre conectada a filmes musicais em inglês e à ideia de, um dia, poder acessar à cultura dos Estados Unidos por meio de uma visita *in loco*, meu interesse pela aprendizagem da língua inglesa surgiu quando ainda estava no Ensino Fundamental. Mais à frente, no fim do Ensino Médio, ter a chance de ser selecionada pela Embaixada dos Estados Unidos no Brasil para ser uma das participantes do programa Jovens Embaixadores⁶² concretizou esse sonho cultivado por anos e trouxe a certeza de que gostaria de trabalhar com a língua inglesa no futuro. Com a volta da viagem, vi-me ingressar no curso de Letras/Inglês, na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), e, mais tarde, continuar a minha formação docente na especialização em Ensino de Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no mestrado em Estudos Linguísticos e, enfim, doutorado também em Estudos Linguísticos pela UFMG. Dessa forma, tornei-me professora de inglês por definitivo.

Com isso, professora de inglês na rede estadual de Minas Gerais há mais de sete anos, tenho somado experiência docente em quase todas as etapas e modalidades da Educação Básica pública, a contar dos anos finais do Ensino Fundamental (regular e integral), do Ensino Médio (regular diurno, regular noturno e integral) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio, trabalhando com discentes da zona urbana e rural e em cidades de pequeno, médio e grande porte. Além disso, a partir da formação continuada, contei com a oportunidade de experienciar a docência nas modalidades do Ensino Médio técnico e ensino superior, atuando como professora substituta de inglês no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), em Belo Horizonte, e como estagiária docente voluntária em disciplinas da graduação do curso de Letras/Inglês da UFMG, respectivamente. Por fim, mas que antecede todas essas experiências, a oportunidade de

⁶¹ Endereço de meu *blog* criado para a escrita e compartilhamento da narrativa e dos diários reflexivos: <https://diarioreflexivodeumaprofessora.blogspot.com/>. Agradeço à professora Vera Menezes, da UFMG, pelo bate-papo comigo pelo Messenger, do Facebook, sobre a escolha definitiva deste instrumento.

⁶² “O Programa Jovens Embaixadores (JE) é um intercâmbio de curta duração nos Estados Unidos para estudantes da rede pública do Brasil que se destacam em suas respectivas comunidades pela atitude positiva, bom desempenho acadêmico, conhecimento da língua inglesa, perfil de liderança e espírito empreendedor”. Informações retiradas do sítio eletrônico <https://br.usembassy.gov/pt/education-culture-pt/programa-jovens-embaixadores/sobre-o-programa/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

trabalhar em cursos livres de inglês foi o alicerce necessário para confirmar o meu pertencimento ao mundo da docência.

Posto isso, a seguir, passo à apresentação da turma participante, que igualmente fez parte desta pesquisa autoetnográfica.

3.2.2.2 *A turma*

“Não há docência sem discência” (Freire, 2022c, p. 25) foi o que o patrono da educação nos afirmou. Reconhecendo que, na minha prática, o ato de ensinar e aprender está interligado entre mim, professora, e meus alunos e alunas, se torna mais do que preciso apresentar todas as vozes e pensamentos que ecoam dentro da sala de aula. Se a docência é dependente da discência, assim como eu, meus alunos e alunas também são participantes deste trabalho autoetnográfico. Por isso, para a realização dessa autoetnografia, escolhi as vozes do alunado da turma de 3º ano do Ensino Médio, do turno vespertino, para a coleta e geração de dados sobre a minha própria prática pedagógica em meio à nova política educacional do NEM. A escolha pelo 3º ano foi motivada pelo fato de ser o ano escolar em que, no momento da realização da pesquisa de campo, realizada no primeiro semestre de 2024, o primeiro ciclo do NEM, em todos os anos do Ensino Médio, estaria se completando, bem como a adoção das diretrizes curriculares estaduais (Minas Gerais, 2021) e nacionais (Brasil, 2018) postas em prática também em todo o Ensino Médio, como mencionado.

Além disso, nesta série escolar, foi possível fazer observações mais detalhadas quanto aos possíveis impactos de uma prática pedagógica crítica em meio ao processo de implementação dos novos currículos na formação integral do aprendiz, considerando não apenas os pressupostos teóricos do CRMG (Minas Gerais, 2021) ou BNCC (Brasil, 2018), mas também, e principalmente, das OCEM (Brasil, 2006) com relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como letramento, tanto do meu ponto de vista como professora quanto do de meus alunos e alunas. Por fim, a participação dos estudantes contribuiu para que pudessem avaliar as aulas/atividades/projetos e, ao mesmo tempo, se avaliarem enquanto aprendizes de língua inglesa. Sobre isso, Freire (2022c), mais uma vez, argumenta que

[a]o pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito que sei dever ter ao educando, (sic) se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos

possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (Freire, 2022c, p. 63).

Essa mesma autonomia do aluno mencionada por Freire (2022c) se aproxima da autonomia esperada de um aprendiz do pós-método (Kumaravadivelu, 2001), sobretudo de uma autonomia libertadora que empodera os aprendizes a serem pensadores críticos. Ao ouvir a voz de meus alunos e alunas sobre as suas experiências, pude também avaliar a minha própria prática pedagógica em sala de aula. Diante disso, durante a primeira aula após o Carnaval, conversei com a turma e expus a todos os objetivos da pesquisa, explicando como seria a sua participação voluntária e que espaço ocupariam como participantes da investigação. Considerando a participação de menores, apresentei o TALE (Apêndice II) a eles e o TCLE (Apêndice III) que deveriam apresentar aos seus pais, mães e/ou respectivos responsáveis como forma de garantir-lhes toda a segurança, anonimato e respeito para com suas identidades antes, durante e após a execução da pesquisa em sala de aula, bem como disposição livre e espontânea para a participação (ou não) em quaisquer etapas da investigação (Celani, 2005). Ainda em sala de aula, realizei com os discentes a leitura do Termo de Assentimento e lhes orientei no preenchimento com assinaturas para que pudessem replicar as explicações aos seus responsáveis. Finalizada essa etapa da pesquisa, os estudantes foram convidados a responder, de forma anônima, ao questionário inicial (QI) (Apêndice VII) sobre o seu processo de aprendizagem da língua inglesa ao longo de seu percurso escolar, cuja discussão e análise serão apresentadas no próximo capítulo.

Como ainda nos encontrávamos no início do ano letivo, o número de estudantes na turma oscilou de dez a doze, até se firmar em doze discentes ao fim desta investigação. Cabe ressaltar que, se, por um lado, havia os desafios da adoção de uma prática pedagógica crítica em meio aos novos currículos e do atendimento às demandas de meus alunos e alunas, por outro lado, por se apresentar como uma turma significativamente pequena quando comparada às classes numerosas comumente encontradas na escola pública (Bernardo, 2022), questões como indisciplina e total desinteresse ou desmotivação dos estudantes não foram percebidas ao longo da coleta e geração dos dados desta pesquisa. De todo modo, reconhecendo que essas questões podem ser fatores relevantes para uma ruptura de uma educação tradicional, pautada na homogeneidade da linguagem (Brasil, 2006), defendo fortemente que é exatamente quando esses fatores de indisciplina e desinteresse se somam aos que influenciaram a minha prática pedagógica é que, mais do que nunca, acredito, devemos subverter a (des)ordem imposta e buscar a adoção de uma prática concebida por uma educação crítica em língua inglesa, como

tive por objetivo apresentar a partir da investigação de um *eu* individual que pode ser útil a um *eu* coletivo (Pardo, 2019).

Desde a escolha de atividades/projetos a serem desenvolvidos até o uso parcial ou total da língua inglesa nas aulas, as possibilidades de uma prática pedagógica crítica foram sendo construídas não apenas com base nos desafios impostos pelas novas diretrizes curriculares, mas também pelo corpo discente pertencente a este cenário educacional. Ademais, contando apenas com uma (1) aula semanal, de cinquenta (50) minutos, se não fosse pela investigação realizada, talvez não pudesse ter tido a chance de conhecer melhor os aprendizes e, assim, adotar uma prática particular (Kumaravadivelu, 2001), específica para as necessidades da turma, de forma mais assertiva.

Dito isso, abaixo, passo à apresentação do observador convidado, que me auxiliou na reflexão e análise crítica de minha prática por meio de seu olhar externo.

3.2.2.3 *O observador externo*

Para agregar à reflexão sobre a minha prática pedagógica, aliado à minha observação como participante e a de meus alunos e alunas, convidei também um observador externo ao nosso ambiente escolar para realizar observações e registros sobre as aulas ministradas. Inicialmente, a ideia foi convidar um(a) professor(a) de inglês, já em exercício, para ser esse(a) observador(a); porém, após contatar o maior número possível de colegas docentes de minha lista de contato pessoal e de grupos de professores em redes sociais públicas, não foi possível encontrar um(a) professor(a) que tivesse disponibilidade para o dia e horário da aula na turma investigada, toda quarta-feira, das 13h50 às 14h40, de março a julho. Assim, exclusivamente pela indisponibilidade de professores de inglês, lancei mão de minha rede de contato de estudantes do curso de Letras de uma Universidade Federal e, enfim, consegui contatar um graduando do 6º período de Letras/Inglês que, estudando pela manhã, possuía essa disponibilidade e interesse em contribuir com a pesquisa. Assim, o observador externo foi convidado a relatar os acontecimentos que ocorressem ao longo de minhas aulas na turma da pesquisa “de forma descritiva e com relativa imparcialidade, uma vez que a observação passa pela lente do observador e, por isso, carrega suas impressões” (Caetano, 2023, p. 42).

Como observador externo, o referido estudante de Letras, de codinome Paulo, escolhido por ele próprio, realizou a observação e registro das aulas a fim de me auxiliar na percepção de como me posiciono como professora de inglês e na compreensão de minha experiência natural (Caetano, 2017). Ao se colocar como observador não participante, conforme descreve Paiva

(2024), Paulo foi chamado a ser um observador não participante e espectador, sem realizar qualquer intervenção na situação observada, neste caso, na aula. Ainda como descreve Paiva (2024), em sala de aula, Paulo permaneceu, na maior parte do tempo, “no fundo da sala, em silêncio, fazendo suas anotações” (Paiva, 2024, p. 52). De todo modo, antes e após as aulas observadas, mantivemos conversas e trocas de ideias sobre as aulas e atividades desenvolvidas, uma vez que, como aspirante a professor de inglês, a observação também poderia contribuir para a sua formação inicial.

Assim, concluída esta seção de descrição dos participantes, passo, em seguida, para os instrumentos utilizados por cada um na geração dos dados.

3.3 Os instrumentos e o processo de geração dos dados

Ao me decidir pela autoetnografia, foi importante considerar a necessidade de uma multiplicidade de ferramentas que pudessem auxiliar no entendimento da cultura, em específico, da minha sala de aula de língua inglesa no Novo Ensino Médio. Por isso mesmo, adotei, em minha pesquisa, o conceito de cristalização (Caetano, 2017; Mattos; Jucá, 2022) para definir o método de coleta, geração e análise dos dados. Considerando a definição de Caetano (2017), considero a cristalização como um processo que busca reconhecer os mais distintos gêneros e métodos de análise, fornecendo um relato enriquecedor, parcial e subjetivo dos fenômenos encontrados ao longo da investigação em campo. Além disso, os diferentes gêneros e métodos de análise podem “depois ser combinados e confrontados em busca de evidências robustas para o fenômeno estudado, o que se caracteriza como uma forma de atribuir mais credibilidade à pesquisa” (Mattos; Jucá, 2022, p. 51). Por fim, pensar a autoetnografia implica tentar superar, de certa forma, a ideia de que, para se fazer uma pesquisa científica, deve haver um grau de distanciamento do pesquisador e da coisa/pessoa a ser pesquisada, pois acredito que, assim como Eriksson (2010) afirma, aquilo que vivo pode ser luz para compreendermos aquilo que é de interesse geral.

Como descreve Serrano (2011), ao falar da escrita da própria pesquisa pelo pesquisador, há que se fazer o trabalho do etnógrafo, que está destinado a “observar e registrar tudo o que acontece no decorrer de sua pesquisa, para não perder nenhum dado que possa ser significativo, que traga alguma informação relevante” (Serrano, 2011, p. 27). De forma semelhante, sobre o trabalho do etnógrafo, já nos dizia Clifford (2002, p. 41) que “[o]s eventos e os encontros da pesquisa se tornam anotações de campo. As experiências tornam-se narrativas, ocorrências significativas ou exemplos”, o que também pode ser acertadamente associado ao que

desenvolve um(a) autoetnógrafo(a). A respeito disso, como Pardo (2019) pontua, “[n]o caso da autoetnografia escolar, a figura do professor/autoetnógrafo precisa se valer de muitos artifícios para dar conta de ministrar sua aula e, ao mesmo tempo, observar de forma participante os eventos ocorridos durante sua própria prática pedagógica” (Pardo, 2019, p. 26). Por essas razões, portanto, trabalhei com os seguintes instrumentos de pesquisa:

- ✓ narrativa escrita (NE) para a descrição de minha experiência como professora-pesquisadora participante;
- ✓ diários reflexivos (DR) sobre a minha prática pedagógica;
- ✓ gravações de áudio das minhas respectivas aulas na turma selecionada;
- ✓ questionário semiestruturado inicial (QI) e semanal (QS) para os discentes da turma sobre as suas experiências como aprendizes de inglês e sobre cada uma das atividades/projetos desenvolvidos em sala de aula, respectivamente;
- ✓ entrevistas em grupo com a turma ao final de cada bimestre escolar;
- ✓ notas de campo, em roteiro de observação semanal (ROS), de um observador externo convidado, sobre as atividades/projetos desenvolvidos em cada aula da turma.

Ao longo da pesquisa, realizei anotações e registros da preparação, desenvolvimento e resultados das atividades e/ou projetos de língua inglesa, descritos nos diários reflexivos, considerando as possibilidades e limitações do trabalho com o letramento crítico e com a heterogeneidade da linguagem (leitura, escrita e comunicação oral, bem como literatura, conhecimento linguístico (vocabulário, gramática e pronúncia) e processo avaliativo) (Brasil, 2006) em minha prática pedagógica em meio ao processo de implementação das novas propostas curriculares (Brasil, 2017, 2018; Minas Gerais, 2021) e do NEM no último ano da etapa do Ensino Médio.

Para fins desta pesquisa autoetnográfica, busquei registrar, da forma mais fidedigna possível, a minha prática pedagógica e as suas nuances em meus diários reflexivos. Desse modo, foram registradas todas as aulas oficiais dos 1º e 2º bimestres, sendo registrados todos os fatos ocorridos em cada aula da turma escolhida para a investigação. Para esses registros, considerei as palavras de Serrano (2011) ao afirmar que,

[q]uando pesquisamos, não podemos fugir da realidade, ignorando aquilo que não nos agrada ou que não esperávamos, mas que pula diante de nós no

decorrer da pesquisa. A observação deve ser, em todo momento, crítica e ponderada, analítica e equilibrada, relativa e discriminatória. Não existem categorias absolutas, nem na partida, nem na chegada. Nem na hora de fixar os objetivos gerais, nem no instante de arrematar as conclusões. Tudo deve ser pensado e estar resolvido com equilíbrio, na porção exata e na dose adequada proporcionadas pela fundamentação (Serrano, 2011, p. 102).

Por isso, a descrição e análise que você, leitor ou leitora, encontrará nesta investigação pretenderam discutir as condições e o contexto percebidos na sala de aula em que minha prática pedagógica esteve inserida no período da coleta e geração de dados em campo. Ao iniciar a pesquisa, me deparei com desafios que estavam além da minha posição como professora de inglês dentro de minha sala de aula. Paralisações pontuais da rede estadual, de um a três dias – diga-se, extremamente necessárias, contra arrochos salariais de servidores públicos, em especial, dos profissionais da educação básica – e atividades/eventos da escola influenciaram significativamente meu planejamento inicial e fizeram com que as aulas de língua inglesa ficassem ainda mais reduzidas no período dos dois bimestres escolares de pesquisa. Mesmo diante disso, como pesquisadora, busquei interferir o mínimo possível nas condições em que me vi como professora para que pudessem ser percebidas todas as variáveis que influenciam uma prática pedagógica crítica e as possibilidades e limitações para superá-las.

Assim, nas subseções a seguir, descrevo todos os instrumentos utilizados para a geração de dados por cada participante. Início com aqueles que empreguei enquanto professora-pesquisadora participante, seguindo com os instrumentos utilizados pelos meus alunos e alunas e, por fim, com o instrumento utilizado pelo observador externo convidado.

3.3.1 Narrativa pessoal, diários reflexivos e gravação de áudio das aulas

Segundo Paiva (2024), a escrita de narrativas e diários se insere na elicitación de processos mentais que se configuram como “procedimentos que estimulam o participante a relatar o que está ou estava pensando enquanto executa ou executou uma ou mais tarefas, ou quando tentava solucionar um ou mais problemas durante um tempo próximo ou mais distante” (Paiva, 2024, p. 107). Ao relatar o que está pensando, em um momento presente, o participante se envolve no processo de introspecção, pelo qual descreve seus pensamentos ao executar determinada tarefa. Por outro lado, quando relata o que estava pensando quando executou uma tarefa, a auto-observação pode ser realizada por meio da retrospecção, isto é, um retorno a informações da realização da tarefa após a sua finalização. Conforme Paiva (2024), “[q]uanto mais próxima ao acontecido [a retrospecção] for feita, melhor poderá ser a qualidade dos dados produzidos” (Paiva, 2024, p. 112), o que colabora para a melhor descrição dos fatos, no caso,

dos dados produzidos no decorrer da implementação de novos currículos, como foi o caso desta investigação, que buscou identificar os efeitos da perspectiva crítica de ensino de inglês dentro desse contexto.

Dentre as variadas formas para esse processo retrospectivo, encontram-se as narrativas e os diários, que, aproximando-se do conceito que trago de autoetnografia, se configuraram os meios mais apropriados para (re)pensar a minha prática pedagógica em meio às mudanças curriculares e a adoção da perspectiva crítica. Tanto para a narrativa quanto para os diários, voltei a um passado distante e a outro mais próximo, respectivamente, buscando, no mais fundo de meus pensamentos e memórias, o máximo de detalhes para a descrição daquilo que experienciei no meu processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa e nas minhas aulas na turma de 3º ano. Assim como sugere Amurabi Oliveira (2023), minha narrativa e meus diários foram lidos e relidos ao longo de todo o processo de coleta e geração de dados, “sempre cabendo mais anotações” (Oliveira, A., 2023, p. 93) cada vez que me lembrava de algo que havia passado despercebido por mim em um primeiro momento das anotações.

Para a escrita de minha narrativa (apêndices V e VI), considerei o meu processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e minha trajetória profissional. Este instrumento gerou dados enriquecedores para a pesquisa (Paiva, 2024). Conforme Gimenez (2010), uma narrativa pode ser tida como “história, “história de vida”, “relato”, “narração”, “conto” ou, mais precisamente, “a contação de algo”, podendo ser também um método de análise, como o é a pesquisa narrativa encontrada em Barkhuizen, Benson e Chik (2014). Conforme Alvarenga, Toledo e Perini (2023, p. 327), refletindo as ideias desses últimos autores, “as narrativas servem para nos ajudar a entender os mundos mentais internos de professores de línguas e de aprendizes e a natureza do ensino e da aprendizagem de línguas como uma atividade social e educacional”. Sobre o poder das narrativas em nossas vidas, Gomes Júnior (2020) as descreve como um processo cotidiano e reflexivo,

em que (re)construímos realidades; nossas e de outrem. Além disso, narrativas são produtos culturais: materialidades linguísticas que podem carregar nossas “digitais” pessoais e “cicatrices” sociais, e podem oferecer pistas sobre nossas personalidades, interesses, crenças, expectativas, emoções, conceitualizações e identidades (Gomes Junior, 2020, p. 12).

Por essa razão, decidi, pois, relatar a minha história com a língua inglesa enquanto aprendiz e professora a partir de uma narrativa escrita pessoal. Quanto à escrita de meus diários reflexivos (Apêndice IX), elaborei um roteiro prévio (Apêndice VIII) que pudesse discriminar os pontos principais da aula a fim de atender à proposta de identificar as possibilidades e

limitações da perspectiva de uma educação crítica. Aliado a esse roteiro, ao longo da escrita, deixei que tudo o que experienciei em sala de aula fluísse na escrita, assim como fazemos com um diário pessoal, e, possivelmente, por isso, eu tenha registrado tantas informações. Conforme Paiva (2024, p. 123), o diário, sempre registrado regularmente e escrito na primeira pessoa, se apresenta como um instrumento de pesquisa em que “o pesquisado escreve seu próprio diário e concorda em compartilhá-lo com o pesquisador ou em que o diarista e o pesquisador são a mesma pessoa”, caso este desta autoetnografia, em que sou a diarista e a pesquisadora ao mesmo tempo. Paiva (2024) ainda destaca que um dos propósitos da escrita de diários é “ajudar a desencadear *insights* sobre o ensino”, pelo qual a sua escrita “funciona como um processo de descoberta” (Richards; Lockhart, 1996, p. 7 *apud* Paiva, 2024, p. 122). Para um(a) docente crítico(a), em uma perspectiva de pós-método (Kumaravadivelu, 2001), a teorização do que se faz e a prática da teoria produzida poderão se realizar com mais assertividade quando a professora ou professor tiver consigo instrumentos que lhe ajudam a perceber a sua prática fora do ambiente de sala de aula, e, a meu ver, o diário seria um desses instrumentos, como eu mesma pude constatar enquanto professora-pesquisadora diarista.

Finalmente, a fim de destinar maior transparência e credibilidade (Mattos; Jucá, 2022) ao que escrevia sobre a minha própria experiência como aprendiz e mestre no ensino e aprendizagem de língua inglesa, realizei a escrita de minha narrativa e de meus diários reflexivos na página de *blog*⁶³ mencionada anteriormente. Semanalmente, poucas horas após cada aula que ministrava para a minha turma, ainda na escola, durante meus horários vagos, registrava, nos diários reflexivos, cada detalhe do que havia se passado na aula, desde a minha atuação ao desenvolvimento e resultado das atividades que havia elaborado. Primeiramente, ainda na escola, realizava esse registro em um documento *Google Docs*. Ao término de todas as minhas aulas, já em casa, realizava a escuta da gravação de áudio da aula realizada e revisava o que havia escrito previamente para verificar se havia deixado de registrar algo ou se havia registrado alguma informação de forma equivocada; por fim, publicava o diário no *blog*.

No início do primeiro bimestre da pesquisa, não consegui de imediato trabalhar com a gravação de áudio das aulas pelo pouco tempo que passava com a turma, mas, a partir do final do primeiro bimestre, comecei a reservar um minuto para organizar a gravação de áudio pelo meu próprio celular em uma posição central na sala de aula. Segundo Pardo (2019), para um autoetnógrafo, o uso de gravações de áudio “é fundamental para que possa revisitar suas práticas e, posteriormente, construir sentido das situações vivenciadas” (Pardo, 2019, p. 26), o que

⁶³ Considerando a efemeridade de TDICs como o blog, para possibilitar o acesso permanente à íntegra dos diários reflexivos, disponibilizo *prints* de todas as postagens no Apêndice IX.

reforçou a minha tentativa de me organizar em sala de aula para realizar as gravações mesmo dentro do pouco tempo que dispunha.

Dito isso, além desses instrumentos que utilizei, contei também com a geração de dados realizada por meio de instrumentos dirigidos aos estudantes da turma, conforme descrevo a seguir.

3.3.2 Questionário inicial, questionários semanais sobre as aulas e entrevista em grupo

Para fins de participação na pesquisa, os estudantes participantes foram convidados a responder dois tipos de questionário e a participar de duas entrevistas em grupo. Para Paiva (2024), o questionário, encontrado em *surveys*, estudos de caso, pesquisa-ação e etnografia, e utilizado nesta autoetnografia, é “um instrumento de investigação com questões [perguntas e afirmações] escritas em papel ou em formato digital a ser respondido por uma pessoa, uma amostra representativa de uma população ou de toda a população” (Paiva, 2024, p. 87). Ambos os questionários aplicados, baseados em Caetano (2017) e adaptados às especificidades desta pesquisa, consistiram em perguntas que geraram respostas abertas e/ou fechadas e em formato analógico, considerando a possibilidade da falta ou limitação de acesso a aparelhos celulares e internet por parte do corpo discente em todas as aulas e a garantia de uma maior devolução dos questionários quando requisitados analogicamente no mesmo dia da aula.

Concordando com Caetano (2023, p. 38), a participação dos alunos e alunas no meu processo autoetnográfico de observar, analisar, compreender e, na possibilidade, ressignificar a minha prática pedagógica “deveu-se à necessidade de se compreender o processo de aplicação, monitoramento e análise crítico-reflexiva das atividades aqui propostas de forma holística”. Em razão disso, optei pela aplicação de questionários para primeiro conhecer melhor o processo de aprendizagem da língua inglesa dos estudantes e, em seguida, conhecer as suas percepções acerca das atividades e projetos pedagógicos desenvolvidos em cada aula. Além disso, ouvir a voz dos discentes coaduna-se com a concepção social de letramento (Caetano, 2023). Dessa forma, com o questionário inicial aplicado aos estudantes (Apêndice VII), busquei compreender um pouco do processo de aprendizagem da língua até então vivenciado por cada um deles até o momento inicial da pesquisa. No questionário semanal (Apêndice X), além de utilizar uma pergunta fechada para compreender o espaço do uso da própria língua inglesa em sala na visão dos aprendizes, adotei perguntas abertas para entender o impacto das aulas e/ou atividades desenvolvidas, levando em conta a adoção de uma prática pedagógica pautada na concepção de educação crítica, como defendida neste estudo.

O questionário inicial foi aplicado e recolhido ainda na primeira semana da investigação como uma forma de garantir o maior número possível de questionários devolvidos e, assim, ser possível traçar um panorama mais detalhado do perfil da turma. Ao longo dos dois bimestres de investigação, chegaram alguns alunos novatos à turma, a quem expliquei os objetivos da pesquisa e a necessidade das autorizações pelo TALE e TCLE e, por fim, realizei a aplicação desse mesmo questionário inicial. Os questionários semanais sobre as atividades/projetos desenvolvidos eram entregues aos estudantes ao fim de cada aula, sendo recolhidos no penúltimo horário da turma na escola no mesmo dia da aula, geralmente entre 16h40 e 17h30. Durante o período de reposição de aulas paralisadas, aos sábados, decidi por não distribuir o questionário sobre a aula, pois ou não havia discentes da turma participante que poderiam responder a ele, ou a aula havia agrupado estudantes de outras turmas, o que, em minha percepção, poderia resultar em dados diferentes daqueles gerados apenas com os alunos e alunas da turma em questão. Em outros sábados de reposição com o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, também não houve a distribuição do questionário sobre a aula, pois não pude ministrar aulas de inglês para os estudantes presentes, o que inviabilizou o registro de dados referentes a esses dias. Ao todo, foram recolhidos cento e seis (106) questionários respondidos pelos alunos e alunas da turma.

Para as entrevistas em grupo, considerei um prévio roteiro semiestruturado (Apêndice XI) que elaborei para a realização da atividade com os alunos e alunas, novamente baseando-me no roteiro de Caetano (2017) e adequando-o ao contexto desta pesquisa. Conforme Paiva (2024, p. 71), “entrevistas em grupo reúnem opinião ou narrativas de diferentes participantes”, isto é, ao entrevistarmos duas ou mais pessoas acerca de um tema semelhante, “podemos comparar semelhanças e diferenças entre as respostas e usar excertos para exemplificar” (Paiva, 2024, p. 71). Com isso em mente, busquei, por meio das entrevistas em grupo, compreender a percepção de meus alunos e alunas sobre as nossas aulas de inglês, bem como as atividades e projetos desenvolvidos em cada bimestre escolar para, assim, identificar as possibilidades e limitações de uma prática pedagógica crítica dentro do contexto do NEM. Sobre as possibilidades de uma entrevista em grupo, Adams, Ellis e Holman Jones (2017, p. 7, tradução minha) argumentam que, em “entrevistas compassivas, os pesquisadores e os participantes ouvem profundamente, falam com responsabilidade, sentem empatia, compartilham de forma vulnerável e se conectam relacional e eticamente uns com os outros com cuidado”⁶⁴. Desse modo, com todo esse cuidado, pelas entrevistas em grupo, pude “validar observações e elucidar,

⁶⁴ No original: “In compassionate interviewing, researchers and participants listen deeply to, speak responsibly with, feel passionately for, share vulnerably with, and connect relationally and ethically to each other with care”.

por exemplo, questões pouco claras” (Paiva, 2024, p. 73) nos questionários semanais dos estudantes, o que enriqueceu os dados gerados.

Assim, a primeira entrevista em grupo ocorreu no último dia do primeiro bimestre, em 19 de abril de 2024, e contou com a participação de oito estudantes; e a segunda entrevista, no último dia do primeiro semestre, em 19 de julho de 2024, com um total de seis discentes. Posto que, com as paralisações e demais eventos externos à sala de aula, as aulas sofreram significativo atraso no planejamento inicial, a última atividade desenvolvida no segundo bimestre se estendeu até a última semana de aula, antes do recesso escolar de julho, quando já havia se iniciado o terceiro bimestre há duas semanas. Por essa razão, decidi realizar a segunda entrevista somente após essa última aula para que pudéssemos ter os resultados da última atividade proposta para fins de discussão e *feedback* dos próprios discentes. Para a realização da primeira entrevista, utilizei um horário em que a turma ainda não estava tendo aula de uma disciplina de Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio por falta de professor e, para a segunda entrevista, solicitei a um colega professor o empréstimo de seu horário de disciplina também de Itinerários Formativos, uma vez que não havia aulas de inglês o suficiente, dentro do cronograma, para essa atividade de pesquisa.

Para garantir uma gravação de qualidade, me reuni com a turma em sua própria sala de aula, com todos se sentando ao redor de minha mesa. Para garantir o fluxo da entrevista, coloquei um aviso na porta da sala com a seguinte frase: “Em reunião! Por favor, não interrompa!”. No centro da mesa, dispus meu celular com um aplicativo de gravação e o gravador disponível em meu computador pessoal. Nas duas entrevistas, cada estudante escolheu seu próprio pseudônimo para ser utilizado durante o bate-papo de forma a manter o sigilo e anonimato de suas identidades (Celani, 2005). Ademais, ao longo das entrevistas em grupo com os estudantes, ao entrevistá-los, busquei seguir as orientações sugeridas por Paiva (2024) a entrevistadores, no sentido de “deixar os entrevistados à vontade e encorajá-los a dizer o que pensam” (Paiva, 2024, p. 73), ser uma boa ouvinte, incentivar a turma a falar, prestar atenção, olhar para eles, expressar sinais faciais, acenar “com a cabeça e usa[r] marcadores (‘ahã’, ‘sei’, ‘claro’) para demonstrar interesse e orientar a fala do outro” (Paiva, 2024, p. 74). As perguntas da entrevista objetivaram extrair respostas dos discentes para além do “sim” ou “não”, despertando neles a expressão de suas ideias e pontos de vista acerca dos tópicos abordados. Nos Apêndices XII e XIII, encontra-se a transcrição das duas entrevistas realizadas, com uma média de vinte minutos cada. Por fim, passo, a seguir, para a exposição do instrumento de geração de dados destinado às anotações do observador externo.

3.3.3 Roteiro de observação de aula

Para a observação não participante, isto é, que “se dá de forma discreta sem qualquer interferência no contexto pesquisado” (Paiva, 2024, p. 46), o observador externo, Paulo, foi orientado a assistir às minhas aulas e realizar anotações seguindo um roteiro predeterminado (Apêndice XIV), igualmente baseado no roteiro de Caetano (2017) e adequado às particularidades desta investigação. A cada semana, compartilhava com Paulo um arquivo no *Google Docs* referente ao roteiro da observação da aula daquela quarta-feira, além de entregar a ele uma cópia física do roteiro e uma folha em branco para registrar, se necessário, as suas impressões sobre a aula. Dessa maneira, Paulo realizava as suas anotações durante o próprio processo de observação, caracterizando as chamadas notas diretas, ou seja, notas de campo realizadas “no calor do momento, enquanto as coisas estão acontecendo” (Lankshear; Knobel, 2004 *apud* Paiva, 2024, p. 54).

Após as primeiras semanas de pesquisa, e percebendo que esse roteiro semiestruturado poderia dificultar as observações de Paulo, além de reconhecer que “as notas durante a observação são feitas de forma sintética, pois um observador não consegue registrar o que vê de forma detalhada sem desfocar a atenção do que está acontecendo” (Paiva, 2024, p. 54), solicitei a Paulo que registrasse todo o andamento da aula no espaço da última questão do roteiro. Com isso, objetivei que, posteriormente, além de sua memória, Paulo pudesse contar com mais detalhes do que havia se passado na aula para subsequente resposta às demais questões do roteiro. Assim, Paulo fez a observação não participante, responsavelmente, em todas as minhas aulas que aconteceram normalmente durante a semana.

Durante as aulas de reposição aos sábados, não houve a presença do observador externo por algumas razões, a saber: pelo fato de algumas aulas de reposição terem sido realizadas por meio de projetos interdisciplinares, impossibilitando a realização de aulas de inglês; pela aula de reposição contar com estudantes de outras turmas; e, por fim, por não termos a garantia do comparecimento dos discentes da turma selecionada para cumprirmos o propósito da observação. Além disso, em uma das duas aulas que ocorreram em dias diferentes do dia da aula da turma, toda quarta-feira, conforme apresentado mais adiante, tampouco foi possível contar com a presença do observador externo por questões de disponibilidade. Com relação a sua logística, a Paulo, eu realizava o repasse do valor correspondente para a sua locomoção da Universidade/Casa para a escola, e vice-versa, de modo que a ele não fosse atribuído nenhum ônus pela participação voluntária na pesquisa. Em suma, Paulo realizou o registro de todas as

dinâmicas da sala de aula a partir de sua própria perspectiva, incluindo observações sobre as atividades/projetos desenvolvidos em sala de aula, sobre os quais discuto no próximo tópico.

3.4 As atividades de inglês do livro didático e atividades complementares

Com base nos pressupostos teóricos de uma educação crítica, as atividades e projetos desenvolvidos na sala de aula de língua inglesa também devem levar em conta “situações que aproximem o aluno das aulas e possibilitem que ele se expresse através de questionamentos, discussões e apresentações personalizadas” (Caetano, 2023, p. 57), sejam elas escritas ou orais, do livro didático ou retiradas/criadas de forma avulsa. Ao longo das aulas, utilizei atividades personalizadas bem como algumas encontradas no livro didático de inglês, *Joy!* (Oliveira, 2020), do último PNLD 2021 para o Ensino Médio. Segundo o Guia Digital do PNLD 2021 (Brasil, 2021), a abordagem teórico-metodológica do livro didático *Joy!* (Oliveira, 2020) está “pautada no Sociointeracionismo de Vygotsky, que considera a língua como um processo sócio-historicamente construído”. Além disso, o volume único em questão

[...] dispõe de propostas de trabalho e textos interdisciplinares que têm o objetivo de ampliar a experiência do(a) estudante para não apenas aprender, mas também praticar a Língua Inglesa (LI). A obra propõe práticas de metodologias ativas e do pensamento computacional para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Considera o(a) professor(a) como mediador(a) e orientador(a), e entende o(a) estudante como sujeito autônomo da construção do seu conhecimento. O conceito de avaliação é compreendido como parte de um diálogo formativo contínuo entre professor e estudante, o que proporciona reflexões sobre os conteúdos apresentados. Trata-se de uma obra que demonstra atender ao público juvenil, com suas temáticas e disposição de seus elementos gráficos, assim como apresenta uma perspectiva teórico-metodológica atualizada e que auxilia a prática docente (Brasil, 2021, grifos meus).

Com uma proposta teórico-metodológica que parece se aproximar de uma educação crítica, o livro, no geral, apresenta oportunidades para a promoção da formação cidadã dos discentes, mas, em alguns momentos, parece não contribuir para a prática da língua inglesa por eles, conforme afirmado no excerto acima e analisado mais adiante. De todo modo, uma vez que esse mesmo livro foi escolhido em momento anterior à minha chegada à escola, no final do ano de 2022, não tive a chance de analisar as demais obras didáticas inseridas no PNLD 2021. Por esse motivo, adotei a prática de selecionar e adaptar as atividades do livro a serem utilizadas em minhas aulas, de forma que o livro pudesse ser adequado, da melhor forma possível, às aulas de língua inglesa pela concepção crítica de ensino da língua-alvo. Além disso, busco, dentro das possibilidades, aliar o material didático adotado com as propostas dos planos bimestrais da rede

estadual (Minas Gerais, 2024), porém acreditando que “quando tratamos de educação, em qualquer nível, é primordial termos a consciência de que nada é definitivo, muito menos imune a críticas, propostas de mudança e correção de rumos” (Siqueira, 2023, p. 87).

Sendo assim, em meus planos de aula, é possível encontrar uma junção do que é passível de realização dos planos da rede (Minas Gerais, 2024) (Anexo I) – em especial as competências e habilidades que podem ser desenvolvidas (Brasil, 2018), uma vez que os objetos de conhecimento nitidamente não se coadunam com o ensino de língua inglesa, conforme discutido anteriormente na Revisão da Literatura –, do material didático disponível (Oliveira, 2020) e de outros recursos didáticos online, tendo em conta a concepção crítica de ensino de línguas.

Além disso, com a presença de projetores datashow com alto-falante em todas as salas de aula da escola, em meus planos de aula, busco abordar atividades que promovam outros tipos de letramentos além do crítico como, por exemplo, o digital, considerando a ascensão das possibilidades e habilidades multimodais presentes no mundo atual e, muitas vezes, ao alcance dos estudantes em um clique. Desse modo, busco possibilitar, a partir das atividades, oportunidades de “entender como as imagens são interpretadas ao mesmo tempo em que produzem significados nos leitores e nos educandos” (Ferraz, 2015, p. 269), especialmente com o acesso público a conteúdos digitais variados no mundo virtual. É importante destacar que a inserção de recursos digitais em meus planos de aula só se fez possível diante da presença desses mesmos recursos no contexto escolar onde atuo, pois, até então, não havia experienciado semelhantes possibilidades, uma vez que, em outras escolas em que havia atuado, só dispunha de quadro branco ou ainda de giz, do livro didático impresso e, em alguns casos, de sala de informática para uso mediante agendamento.

Somado à disponibilização dos planos bimestrais da rede estadual de Minas Gerais, tanto os estudantes quanto os professores da rede possuem acesso a um banco de atividades online produzido pela própria Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) como forma de atender aos seus próprios planos de curso. Conhecido como MAPA (Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens)⁶⁵, esse banco de atividades, dentre outros oferecidos pela rede, apresenta atividades de todos os componentes curriculares para a complementação dos estudos de todos os anos da educação básica regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), este último, até

⁶⁵ O MAPA é um material exclusivo da rede estadual de educação de Minas Gerais e, por esse motivo, pode ser acessado apenas pelos professores ou estudantes da rede por e-mail institucional. Em razão disso, decidi não o compartilhar nesta pesquisa. De toda forma, esse banco de atividades se encontra no sítio eletrônico: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/cardenos-mapa>. Acesso em: 10 set. 2024. Além desse material, a SEE/MG também oferece cursos de capacitação, no formato online, sobre o Currículo Referência de MG para as diferentes áreas do conhecimento, incluindo a língua inglesa, de modo a auxiliar na implementação das diretrizes atuais.

então, apenas de Língua Portuguesa e Matemática. Falando especificamente do material voltado para a língua inglesa, do 3º ano do Ensino Médio, contexto desta investigação, é notável a tentativa de o material discutir as temáticas sugeridas pelos planos bimestrais (Minas Gerais, 2024). Em meu planejamento inicial entregue à escola, tinha a pretensão de trabalhar, de certa forma, com algumas das propostas do MAPA, cujas atividades estão mais voltadas para discussões críticas. No entanto, devido às interrupções das aulas, conforme apresentado no cronograma que segue, decidi priorizar atividades que possibilitassem discussões críticas e, ao mesmo tempo, produções escritas e orais dos aprendizes na língua inglesa e que estivessem mais conectadas aos planos bimestrais que havia elaborado considerando o livro didático e as atividades que havia selecionado.

Acerca das atividades do livro didático, conforme orientações contidas no Manual do Professor (Oliveira, 2020), as unidades 14 a 18 e as seções *Going out there* e *Getting ready for exams* são destinadas às turmas de 3º do Ensino Médio, considerando o volume único da obra, compreendendo o período de quatro bimestres escolares, em que uma a duas unidades são estudadas. Dessa forma, o livro propõe, para cada bimestre, a seguinte disposição das unidades, abordando um ou mais Temas Transversais Contemporâneos (TCTs) (Brasil, 2018):

Tabela 2 – Cronograma do Manual do Professor para o 3º ano do ensino médio

Bimestre	Unidade	TCTs
1º	14 – <i>All things are difficult before they are easy</i>	Vida familiar e social
2º	15 – <i>Actions speak louder than words</i>	Saúde e Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
3º	16 – <i>A drop of ink may make a million think</i>	Ciência e tecnologia e Vida familiar e social
	17 – <i>Beauty is in the eye of the beholder</i>	Saúde e Vida familiar e social
4º	18 – <i>It is up to you</i> <i>Going out there</i> <i>Getting ready for exams</i>	Sem tema transversal indicado pelo livro didático

Fonte: adaptado pela autora a partir de Oliveira (2020).

Tendo em vista a turma participante, em específico, a do 3º ano do Ensino Médio regular vespertino, o planejamento dos dois primeiros bimestres, selecionados para esta investigação, contou com aulas desenvolvidas em torno de unidades temáticas, que se relacionam com os

TCTs (Teixeira, 2022) sugeridos pelo livro didático adotado. Uma vez que, ao longo do percurso escolar, nos três anos do Ensino Médio, essa turma teve a chance de trabalhar com as temáticas apresentadas nas unidades anteriores, continuar com a sequência de temas sugeridos pelo livro possibilita, a meu ver, a não repetição dos TCTs, que são abrangentes. No Anexo II, encontram-se as imagens referentes aos conteúdos contidos nas unidades 14-18, que são direcionadas ao último ano da etapa. Em síntese, na Tabela 3 abaixo, apresento o cronograma das aulas e da autoetnografia cumprido de acordo com as aulas de cada bimestre escolar dos planos bimestrais elaborados por mim, como professora, e baseados nos planos bimestrais da rede estadual (Minas Gerais, 2024), nas unidades do livro didático direcionadas ao 3º ano e nas demais atividades pedagógicas que utilizei, além de algumas informações inerentes às etapas da pesquisa com a turma.

Tabela 3 – Cronograma de atividades das aulas/da autoetnografia no 1º Semestre de 2024

Bimestre	Data	Atividade
1º bimestre (aula de inglês às quartas-feiras)	07/02/2024	Aula 00 – Primeira Aula do Ano Letivo - Início do 1º bimestre
	14/02/2024	Feriado de Cinzas
	21/02/2024	Aula 01 – Início da Pesquisa (apenas com coleta e geração de dados da professora-pesquisadora participante) <i>Unit Theme and Vocabulary: All things are difficult before they are easy (Life Experiences)</i>
	28/02/2024	Aula 02 – Apresentação da pesquisa aos estudantes (leitura de TALE e TCLE) e Aplicação de Questionário Inicial. <i>Reading Class: Introduction on Emma Watson's speech on Gender Equality</i>
	06/03/2024	Aula 03 – Início efetivo da aplicação de questionários sobre as aulas aos discentes e da participação do observador externo <i>Reading, Oral discussion: Emma Watson's speech on Gender Equality</i>
	13/03/2024	Aula 04 – Paralisação
	20/03/2024	Aula 05 – Evento extraclasse não previsto da escola
	27/03/2024	Aula 06 – <i>Speaking and Language in Use: Life</i>

		<i>Experiences - Present Perfect</i>
	03/04/2024	Aula 07 – <i>ENEM English Exam 2023 Edition</i>
	10/04/2024	Aula 08 – Aplicação de Avaliação Bimestral – <i>ENEM English Test Type</i>
	13/04/2024	Sábado de Reposição da Paralisação da aula 04, do dia 13/03/2024 > sem presença dos estudantes da turma da pesquisa
	17/04/2024	Aula 09 – Recuperação Bimestral – <i>ENEM English Test Type analysis and correction</i>
	19/04/2024 (sexta-feira)	Primeira entrevista de grupo com discentes da turma sobre as atividades/projetos desenvolvidos no 1º bimestre
2º bimestre (aula de inglês às quartas-feiras)	24/04/2024	Aula 10 – Início do 2º bimestre: <i>Social Theme and Listening: A drop of ink may make a million think and Music Class (“Pretty Hurts”, by Beyoncé)</i>
	1º/05/2024	Feriado Dia do Trabalho
	08/05/2024	Aula 11 – Paralisação
	15/05/2024	Aula 12 – <i>Reading Literature - Part 1: Introduction and Reading of “Pride and Prejudice”, by Jane Austen</i>
	22/05/2024	Aula 13 – <i>Reading Literature - Part 2: Analysis and Discussion of “Pride and Prejudice”, by Jane Austen</i>
	29/05/2024	Aula 14 – Paralisação
	05/06/2024	Aula 15 – Paralisação
	12/06/2024	Aula 16 – Paralisação
	15/06/2024	Sábado de Reposição da Paralisação da aula 11, do dia 08/05/2024 – <i>Reading and Writing: Letter of Gratitude</i>
	19/06/2024	Aula 17 – <i>Speaking: a conversation class on News and Social Media</i>
	22/06/2024	Sábado de Reposição da Paralisação da aula 14, do dia 29/05/2024 – <i>Reading: Revisão e Correção de Simulado ENEM SEE/MG</i>
	25/06/2024 (aula na terça-feira)	Aula 18 – <i>Reading, Listening and Language in Use: Reporting news</i>

	03/07/2024	Aula 19 – Recuperação Bimestral - Última aula do 2º bimestre: <i>ENEM English Practice Exam analysis and correction</i>
3º bimestre (aula de inglês às quartas-feiras)	10/07/2024	Aula 20 – Atividades de Preparação para a Festa Julina
	13/07/2024	Sábado de Reposição da Paralisação da aula 15, do dia 05/06/2024 > Projeto interdisciplinar de Ciências Humanas
	15/07/2024 (aula na segunda-feira)	Aula 21 – <i>Writing Production Part 1: news report</i>
	17/07/2024	Aula 22 – <i>Writing Production Part 2: news report</i>
	19/07/2024 (sexta-feira)	Segunda e última entrevista de grupo com discentes da turma sobre as atividades/projetos desenvolvidos no 2º bimestre
	28/09/2024	Sábado de Reposição da Paralisação da aula 16, do dia 12/06/2024 > Projeto interdisciplinar de Ciências da Natureza

Fonte: a autora.

Como se observa, em um período de um bimestre escolar, a disciplina em questão conta, em média, com dez aulas de cinquenta minutos cada. Além do número reduzido de aulas, podemos observar outros fatores externos que influenciaram no fluxo das aulas de língua inglesa na turma como, por exemplo, paralisações dos profissionais da educação, evento extraclasse não informado previamente e outras atividades escolares desenvolvidas no horário da aula. Na fase final da pesquisa, ao perceber que poderia perder contato com os estudantes por um tempo significativo, contei com a colaboração de colegas professores de outros componentes curriculares de Itinerários Formativos para a troca e/ou empréstimo de um de seus horários para as aulas de inglês, o que explica a realização das aulas de inglês em uma terça e segunda-feira, respectivamente, conforme disposto na tabela acima. De acordo com o exposto anteriormente, para a realização das entrevistas, contei, nesse caso, com a ausência de professor para uma das disciplinas de Itinerários Formativos da turma e com o empréstimo de um horário de outro professor também de IF, uma vez que não havia aulas de inglês o suficiente para finalizar as atividades pedagógicas do bimestre e realizar as etapas da pesquisa.

Como pode ser analisado no cronograma, em grande número foram as paralisações das atividades educacionais ao longo dos bimestres escolhidos para a investigação, o que, como dito anteriormente, fez com que algumas atividades do segundo bimestre se estendessem até o terceiro bimestre. Como compensação, houve a realização de reposições aos sábados; porém, de modo a engajar o maior número de discentes, eram realizados projetos interdisciplinares por área do conhecimento, o que impediu, em algumas reposições, a execução de minha prática docente que atendesse, conseqüentemente, aos fins da pesquisa, pois as aulas de inglês na turma do 3º ano selecionado aconteciam somente quando havia o desenvolvimento de atividades da área de Linguagens e Suas Tecnologias. Além disso, na reposição de aula com projetos voltados para a área de Linguagens, foram considerados apenas os sábados de reposição que contavam com a participação de, pelo menos, um estudante da turma. Diante disso, a partir desse cronograma, pretendi apresentar um panorama geral do espaço ocupado pela língua inglesa no currículo estadual de Minas Gerais (Minas Gerais, 2023) após a implementação do Novo Ensino Médio até então. Por último, o cronograma retrata um recorte de dinâmicas pertencentes à sala de aula, que, muitas vezes, podem não ser notadas ou podem ser incompreendidas por quem se encontra alheio ao contexto (Caetano, 2023).

Dito isso, passo adiante para a exposição do processo de análise dos dados coletados e gerados pela autoetnografia.

3.5 Processo de análise dos dados

Para a análise dos dados, levei em consideração a análise de todo o conteúdo gerado a partir da cristalização (Caetano, 2017; Mattos; Jucá, 2022) dos dados obtidos por todos os instrumentos utilizados, tendo em vista o arcabouço teórico referente a um ensino de inglês como letramento crítico ou educação crítica em língua inglesa. Diante disso, os dados obtidos pelos instrumentos discutidos foram relacionados a todas as atividades, projetos e consequentes resultados de minha prática docente durante todo o período investigativo. Para essa análise, considere as concepções teóricas de leitura como letramento, comunicação oral (compreensão e produção) como letramento, prática escrita como letramento, bem como a noção de heterogeneidade da linguagem e da cultura quando da abordagem dos conhecimentos linguísticos, não como itens isolados uns dos outros, mas como complementares.

Esta pesquisa buscou relacionar esses e outros pressupostos teóricos com as propostas de atividades e projetos de inglês inseridos nos planos de aula dos dois bimestres da turma selecionada, de modo a identificar as possibilidades e limitações percebidas em um ensino de

inglês crítico ante a implementação das novas diretrizes curriculares do Novo Ensino Médio, especificamente no 3º ano desta etapa (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2021; Minas Gerais, 2024). Por fim, apresento, no capítulo seguinte, a análise concebida pelos dados coletados e gerados, tendo em mente, em especial, o que propõem as OCEM (Brasil, 2006) e a concepção de uma educação crítica para um ensino de inglês que contribua também para a formação cidadã-crítica dos aprendizes da língua-alvo em contexto de escola regular pública a partir do ensino e da aprendizagem dessa mesma língua.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a análise e a discussão dos dados coletados e gerados ao longo desta autoetnografia docente realizada em uma de minhas turmas de 3º ano, do turno vespertino, em uma escola pública estadual, de Belo Horizonte/MG, buscando investigar os possíveis impactos de uma prática pedagógica pautada por uma educação crítica em língua inglesa diante da nova política educacional do Novo Ensino Médio (NEM). Além disso, busco igualmente responder aos meus objetivos específicos, i) complementando, com ilustrações da prática pedagógica *in loco*, a discussão já realizada no capítulo anterior sobre as convergências e divergências entre a proposta de um ensino de inglês como letramento crítico, os currículos do Novo Ensino Médio na escola pública, tanto na esfera federal (Brasil, 2017, 2018) quanto na estadual (Minas Gerais, 2021, 2024), e minhas concepções de ensino de inglês como professora-pesquisadora participante; ii) analisar e discutir as atividades/projetos dos planos de aula de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, em especial, as atividades/projetos de leitura, escrita e comunicação oral, com base na concepção de ensino de língua estrangeira⁶⁶ como letramento crítico (Brasil, 2006), bem como atividades voltadas para o conhecimento linguístico, literatura inglesa e avaliação; e iii) identificar e analisar as possibilidades e limitações de uma prática pedagógica crítica em uma turma de 3º ano do Ensino Médio em meio aos desafios do Novo Ensino Médio. Para isso, apresento a análise considerando todas as atividades e projetos desenvolvidos no período investigado, entre março e julho de 2024.

Diante disso, a análise a seguir consta de duas partes principais, sendo a primeira sobre as percepções dessa nova sala de aula de inglês do Novo Ensino Médio quando se considera uma perspectiva crítica para o ensino de língua inglesa neste contexto específico, e a segunda, sobre as possibilidades e limitações dessa mesma perspectiva nas aulas da língua-alvo a partir da análise e discussão de minhas práticas pedagógicas adotadas nas aulas no decorrer do semestre, tendo em vista as habilidades linguísticas em sua visão “alternativa de heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas” (Brasil, 2006, p. 110). Na primeira parte, apresento o interior de minha sala de aula no Novo Ensino Médio; posteriormente, discuto algumas especificidades percebidas nessa mesma sala de aula onde se pretende o ensino e aprendizagem de inglês como letramento crítico; e, por fim, apresento a relação entre os estudantes da turma participante e o seu processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa até o momento inicial da pesquisa por acreditar na influência que essa relação

⁶⁶ Ao longo do trabalho, optei por utilizar o termo “língua estrangeira” por ser este o termo ainda adotado pelo contexto escolar da pesquisa em questão.

exerce nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de inglês. Por fim, finalizo essa parte com algumas observações sobre os materiais didáticos utilizados na sala de aula de inglês da investigação.

Na segunda parte deste capítulo, inicialmente a) realizo a análise e discussão dos efeitos da adoção da comunicação oral como letramento crítico, considerando atividades de compreensão e produção oral, entendendo que, pelos dados, é possível perceber que a compreensão oral e a produção oral antecedem e perpassam toda e qualquer atividade ou projeto desenvolvido nas aulas de inglês da turma selecionada, conforme discussão apresentada posteriormente; em seguida, b) analiso e discuto as possibilidades e limitações do trabalho de leitura em inglês como letramento crítico, incluindo nessa discussão a posição que a literatura de língua inglesa pode também ocupar dentro dessa perspectiva de ensino e aprendizagem; depois, c) focalizo a prática escrita como letramento crítico, no mesmo contexto do Novo Ensino Médio, e a sua contribuição para a promoção de aprendizes-cidadãos-participativos; adiante, d) faço a análise e discussão das oportunidades e possíveis entraves para o trabalho com o conhecimento linguístico, compreendendo aspectos de gramática, vocabulário e pronúncia da língua em evidência como letramento crítico; e, por fim, e) realizo uma discussão sobre o processo de avaliação identificado nessa mesma sala de aula de inglês e suas possibilidades e limitações para uma educação crítica.

Por fim, a partir do tratamento dos dados, espero ser possível apresentar de que forma desenvolvo, na prática, a teoria em que acredito e teorizo a partir da prática que adoto (Kumaravadivelu, 2001). Assim, passo à descrição inicial sobre a dinâmica percebida em minha sala de aula de inglês no Novo Ensino Médio, incluindo a análise e discussão sobre o meu fazer pedagógico e sobre as percepções dos alunos e alunas participantes sobre o seu processo de ensino e aprendizagem da língua em geral e em nossas aulas.

4.1 O interior da sala de aula de inglês no Novo Ensino Médio

Ao adentrar a minha sala de aula comigo, o leitor ou a leitora certamente acompanhará uma professora de inglês, de baixa estatura, facilmente confundível com os próprios estudantes, mas distinguida por ocupar a mesa e a cadeira no canto da sala, com a mochila nas costas e, devido ao tom de voz baixo, usando um microfone para aulas junto ao rosto, segurando uma sacola onde há uma caixinha de som e um estojo com marcadores e apagador, bem como um segundo estojo com lápis, borracha, canetas e seu carimbo de professora de inglês e cumprimentando os estudantes com *“Hello, students! How are you doing today?”*. Bem, essa

sou eu entrando em minhas salas de aula como professora de inglês nos dias em que me coloco a serviço da educação pública. Em alguns dias, a minha sala de aula de inglês é mais séria, de discussão temática ou leitura e discussão oral. Em outros dias, é mais dinâmica, de prática de escuta e discussão oral, escrita e partilha grupal ou ainda, em dias mais agitados, de jogo e de conversação, sempre buscando ter o uso da língua inglesa como ponto de partida e frequentemente como travessia e chegada de cada proposta pedagógica. A depender da aula, os trabalhos são desenvolvidos ou com o livro didático de inglês, que, mesmo com seus desafios, oferece oportunidades que podem ser (melhor) exploradas, ou com alguma outra atividade analógica ou online, com ou sem o uso do celular dos discentes ou do computador da escola, sabendo que, se for atividade online com o uso do celular dos estudantes, muito provavelmente terei de compartilhar a minha internet, porque, segundo eles, a da escola não funciona bem na sala de aula.

Desde que comecei a dar aulas de inglês na educação básica pública, a minha chegada à sala de aula tem se mantido mais ou menos da forma como descrevi acima, mas o que acontece nela depois tem seguramente mudado. Não porque não esteja fazendo mais efeito, mas porque tento reconhecer cotidianamente o que precisa ser melhorado ou até mesmo retirado de minha prática docente, especialmente nesse tempo de mudanças político-pedagógicas. Venho não apenas ensinando, mas também aprendendo com cada contexto, com cada aluno, com cada sala de aula e me (re)descobrimo como professora de inglês ainda em processo de construção. A respeito disso, conforme pontua Kumaravadivelu (2001), o princípio da particularidade importa para um ensino de línguas pós-método e, acrescento, para uma educação crítica que vê a língua inglesa como essa língua franca (Brasil, 2018; Duboc; Siqueira, 2020; Minas Gerais, 2021).

A respeito disso, por toda essa análise dos dados, é possível identificar as adaptações e alterações necessárias em meus planejamentos de aula iniciais para atender às especificidades das condições, do contexto e do grupo de discentes desta investigação, bem como de minhas demais turmas com que atuo. Em minha própria narrativa escrita (NE), destaco que algumas aulas ocupam um espaço maior de tempo e dependem das características do corpo discente com o qual esteja trabalhando com relação, por exemplo, ao uso do livro didático em sala, o que indica uma atenção às particularidades exigidas. A meu ver, esse tipo de atitude atenta às especificidades do contexto corrobora o princípio de particularidade da pedagogia do pós-método, pelo qual a minha prática orienta novas teorias, e vice-versa (Kumaravadivelu, 2001).

Para além disso, segundo relato em minha narrativa, venho compreendendo e tentando concretizar a concepção de ensino crítico da língua por meio de minha prática pedagógica. Sobre isso, refleti que,

[d]epois que conheci as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e realizei minha especialização e mestrado nessa área, venho me questionando e refletindo cada vez mais sobre como essa prática está sendo desenvolvida em minhas aulas de língua inglesa. Percebo que oriento bem as dinâmicas de discussões críticas entre os alunos aliando-as ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa, mas, talvez, por falta de tempo, sinto que costumo falhar na promoção concreta da discussão crítica feita em sala de aula, em forma de trabalhos em duplas ou grupos. Quero dizer, meus alunos pouco criam e pouco apresentam as suas criações individuais e coletivas quando elas surgem, seja para os demais colegas ou para a escola, sobre as temáticas sociais trabalhadas, que são tão importantes e relevantes para a vida social deles. Por exemplo, quando começo um trabalho de criação com os alunos, costumo levar mais de uma aula para que tudo se desenvolva, e, infelizmente, parece que 1 aula semanal está deixando isso (quase) impossível de ser realizado... (NE, março de 2024).

O que chamo de criação ou produção após as discussões críticas se relaciona com a noção da dimensão crítica a que Mattos (2015) se refere quando defende uma agência cidadã dos estudantes em sua própria comunidade, pois também considero que somente a discussão a nível de constatação crítica pode não ser suficiente para a formação de discentes cidadãos ativos. Dessa forma, busco, na medida e no tempo possíveis, desenvolver as habilidades de leitura, escrita e comunicação oral como letramento (Brasil, 2006) com o objetivo de oferecer oportunidades de os discentes agirem socialmente dentro e fora da comunidade escolar. Por vezes, no decorrer da coleta e geração dos dados, me percebi limitada não apenas pelos fatores externos, conectados principalmente com o Novo Ensino Médio, mas também pela minha própria capacidade, criatividade e experiência, que, mesmo após passar por diferentes contextos de ensino e aprendizagem, a meu ver, ainda são incipientes para atender às demandas de um ensino crítico de língua inglesa em sua totalidade em todas as aulas, com todas as turmas com as quais atuo. Por isso, tomo essa pesquisa como uma oportunidade para me tornar mais experiente e consciente das práticas que venho adotando em sala de aula, com suas possibilidades e limitações para a concepção de ensino que defendo. Não a considero como o caminho definitivo para essa transformação, mas, certamente, como um dos melhores caminhos pelos quais posso me ver criticamente e responder, mesmo que timidamente, à questão da coerência tão ressaltada por Freire (2022c): sou coerente em meu discurso e em minha prática?

É com isso em mente que, passo, a seguir, à discussão das especificidades percebidas no processo de ensino de língua inglesa como letramento crítico no contexto investigado.

4.1.1 Algumas especificidades de uma sala de aula de inglês no Novo Ensino Médio

Em adição a essa inquietação quanto à coerência entre o que digo e faço, há pouco tempo, ainda estava compreendendo como ser professora de inglês em um contexto de ensino em que me eram destinados dois tempos de aula de cinquenta minutos com cada turma. Porém, de um ano para o outro, tive de aprender a lidar com a falta de metade desse tempo e me readequar às condições docentes que me impuseram um período de desencontro maior com a turma entre uma semana e outra. Se, com dois tempos de aula, me perguntava como construir uma conexão expressiva com os discentes, como parecem consegui-la professores com carga horária maior no currículo, agora, nas circunstâncias em que me vejo como professora de inglês, me pergunto como manter a imagem de meu rosto e o som de minha voz gravados na mente dos estudantes para que se lembrem, ao menos, do meu nome e do que proponho a eles.

Diante de todas as outras mudanças decorridas do Novo Ensino Médio (NEM), a redução da carga horária de inglês no Ensino Médio, de duas (2) aulas semanais de cinquenta minutos cada para uma (1) aula semanal de cinquenta (50) minutos, certamente poderia ser elencada como a mais impactante para a minha sala de aula de inglês na rede pública estadual de Minas Gerais. No contexto escolar desta investigação, por ser a segunda professora na escolha de aulas de inglês, assumo todas as turmas dos turnos vespertino e noturno e, como consequência dessa redução da carga horária de inglês, complemento o meu cargo público com uma disciplina do NEM, conhecida por Práticas Comunicativas e Criativas, em turmas de 1º ano, sobre a qual me referi em capítulo anterior. No Ensino Médio regular noturno, já havia essa redução de carga horária da língua inglesa, pois seu funcionamento segue uma legislação diferente, até mesmo para a implementação da própria política pública do NEM. Como se não bastasse essa situação no ensino noturno, os turnos matutino e vespertino passaram por essa redução igualmente, pois, mesmo com o aumento do tempo do aluno na escola, não contaram com o aumento da carga horária de língua inglesa em nenhum dos anos do Ensino Médio sequer até então (Minas Gerais, 2023).

Como a grade curricular de cada ano dessa etapa na rede estadual de MG foi publicada gradativamente, no primeiro ano de implementação do NEM, ainda restava em mim a expectativa de, nos anos seguintes, haver um aumento da carga horária de forma a compensar a aula retirada do primeiro ano. Chegou o segundo ano do NEM, e nada foi alterado. Por último, foi divulgada a grade do terceiro ano, e, enfim, pude concluir que, não, a relevância global da língua inglesa como essa *língua franca*, conforme descrita na BNCC (Brasil, 2018), não foi traduzida na grade curricular do NEM da rede estadual de ensino de Minas Gerais (Minas

Gerais, 2023). Ao contrário, a sua importância foi reduzida com o passar desses três anos, refletida, em especial, na divulgação, também gradual, de planos de curso ineficazes produzidos pela Secretaria de Estado de Educação, como se observa no plano anual de inglês para o 3º ano do Ensino Médio, conforme discutido anteriormente (Minas Gerais, 2024) (Anexo I).

Se, em estudos anteriores (Toledo, 2021; Toledo; Schieber; Caetano, 2024), a preocupação científica era em transformar a sala de aula a partir de uma perspectiva de educação crítica em língua inglesa, agora a inquietação se concentra na tentativa angustiante de conseguir ensinar e aprender alguma coisa de inglês em meros cinquenta minutos semanais de aula e, na medida do possível, identificar formas de enfrentar os desafios determinados pelo NEM por meio de uma perspectiva crítica. Por isso mesmo, o que pode ser percebido é que parece não haver mais brechas (Duboc, 2012) para se aproveitar, pois, acredito, a própria aula de inglês como um todo já se apresenta como uma brecha, uma ruptura, consoante o dicionário Houaiss, no currículo escolar, como pude constatar com a realização desta autoetnografia. Dessa forma, venho reafirmando que há de se tentar assumir a aula, consciente e sistematicamente, como essa grande brecha que deve ser preenchida, de um extremo a outro, do início ao fim, com oportunidades de práticas sociais críticas, durante todo o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, de forma proposital.

Para além disso, após a coleta e geração dos dados, foi possível perceber uma sala de aula de inglês em uma constante *maratona*, na tentativa de conciliar novos currículos com uma prática pedagógica orientada por uma educação crítica dentro do tempo que o ensino da língua passou a ocupar com o NEM. Expressões como “tivemos pouco tempo”, “por causa do tempo”, “não tivemos tempo suficiente”, “não teríamos tempo”, “gostaria de ter tido mais tempo”, “não haveria tempo”, “só tive tempo”, “com tão pouco tempo”, “para otimizar o tempo”, “por causa da falta de tempo necessário”, “apesar de ter faltado tempo” estão presentes em praticamente todos os meus diários reflexivos⁶⁷ (DR) de cada aula (Apêndice IX). Como pode ser percebido no cronograma da pesquisa (Tabela 3 anterior), quase no fim do período investigativo *in loco*, a insuficiência do tempo me levou a contar com a colaboração de outros colegas professores com aulas a mais nos Itinerários Formativos, com trocas/empréstimo de seus horários, na tentativa de dar maior fluidez ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa com o empréstimo/troca de horários. Além disso, a escassez de tempo influenciou até mesmo no preenchimento dos questionários da pesquisa pelos estudantes, conforme já pôde ser percebido

⁶⁷ A íntegra de todos os diários reflexivos pode ser encontrada no Apêndice IX desta tese.

na primeira aula, quando lhes expliquei sobre a pesquisa, apliquei o questionário inicial (Apêndice VII) e testei o questionário semanal sobre cada aula com eles (Apêndice X):

Faltando uns 2 minutos para a aula acabar, distribuí o questionário sobre a aula do dia, mas, por causa do tempo, não consegui pegá-lo de volta com os alunos, que ficaram de deixá-lo com a especialista (supervisão) do turno até amanhã (DR, 28 de fevereiro de 2024).

Essa situação se repetiu durante todo o período de investigação, pois, dentro do pouco tempo, não havia espaço para reservar nem mesmo cinco minutos para o preenchimento do questionário, que, após a sua testagem, passou a ser recebido dois horários depois da aula como forma de garantir que os alunos e alunas não se esquecessem de entregá-lo no dia seguinte. Além disso, como relato no meu diário no dia oficial de início da pesquisa, em 06 de março de 2024, também percebi que não haveria tempo para organizar a logística de gravação de áudio das aulas para consulta posterior de forma a reforçar as minhas percepções sobre a minha prática em sala de aula na escrita de meus diários reflexivos:

Hoje foi a primeira aula com a presença do observador externo, um estudante dos períodos finais do curso de Letras/Inglês. Inicialmente, estava com a ideia de utilizar um gravador de áudio para gravar as aulas, porém, percebendo o pouquíssimo tempo disposto e a impossibilidade até mesmo de me lembrar de ligar o gravador, decidi, por fim, confiar a minha observação aos meus diários escritos dois horários após a aula na turma (DR, 6 de março de 2024).

No entanto, mesmo diante desse obstáculo do tempo, ao fim do primeiro bimestre escolar, concluí que a gravação do áudio seria essencial para um maior detalhamento da aula e consequente análise, reforçando o que Pardo (2019, p. 26) pontua sobre a utilização essencial de gravações de áudio para a possibilidade de o(a) docente autoetnógrafo(a) “revisitar suas práticas e, posteriormente, construir sentido das situações vivenciadas”. Assim, conforme meu diário, do dia 17 de abril de 2024,

Para a aula de hoje, logo no início, depois de entregar a Folha de Respostas [da prova de Inglês] corrigida para cada aluno e de encaminhar um aluno ausente na aula anterior à biblioteca para a realização da prova de outro modelo, coloquei meu microfone e deixei meu celular em uma mesa da frente com o gravador de áudio ativado, pois cheguei à conclusão de que deveria tentar me lembrar de gravar a aula para ter mais detalhes sobre a minha interação com os alunos. Além disso, neste primeiro bimestre, não soube ao certo como descrever toda a minha interação em língua inglesa e também a de meus alunos apenas com a escrita de minhas memórias das aulas nos diários. Então, penso que o áudio gravado da aula possa me ajudar a descrever alguns momentos dessa interação em inglês, já que ela acontece ao longo de toda a aula (DR, 17 de abril de 2024).

Além de minhas observações sobre a falta de tempo na aula, os estudantes da turma e o observador externo também destacaram essa questão. No questionário sobre cada aula (Apêndice X)⁶⁸⁶⁹, os estudantes foram convidados a analisar exatamente esse ponto na questão 07, “*Você acha que o tempo da aula (1 horário por semana, de 50 minutos) foi/é suficiente para a(s) atividade(s) desenvolvida(s) na aula? Por quê?*”. Em quase todos os questionários, a resposta para essa pergunta foi negativa. Nas palavras dos discentes, o tempo da aula não foi/é suficiente, porque é “muito pouco”, em “50 minutos não dá pra aprender inglês”, “devia ter mais aulas”, “todas as atividades têm que ser feitas muito rápido/corrido”, “é um tempo que passa muito rápido”, “não dá tempo de fazer todas as atividades” e o “tempo [é] curto”. Em outros relatos, alguns alunos mencionaram o fato de a aula ter ultrapassado o tempo a ponto de “roubar” o tempo da aula do próximo professor. Além disso, nas justificativas dos estudantes, é possível perceber o impacto direto do pouco tempo da aula de inglês no seu processo de aprendizagem como em “na minha opinião, para aprender inglês, eu preciso de, no máximo [no mínimo], 3 horas”, “é necessário mais tempo para maior compreensão”, “é uma matéria que exige mais tempo para compreendermos mais”, “tenho muita dificuldade com o inglês”, “inglês é um pouco complexo e exige mais treinamento em aula para acostumar com a língua”, confirmando a grande influência de um acesso mais cotidiano às aulas de inglês.

Igualmente, quando questionados sobre o tempo da aula, durante as entrevistas (apêndices XII e XIII), realizadas tanto ao fim do primeiro bimestre (Entrevista 1, 19 de abril de 2024) quanto ao fim do segundo bimestre (Entrevista 2, 19 de julho 2024), os discentes ratificaram essas mesmas posições dos questionários. A exemplo, um dos estudantes, de codinome Lucca, realça que possui “dificuldade em falar inglês... Se [as aulas de inglês] fossem mais frequentes, aí eu aprenderia mais” (Entrevista 1, 19 de abril de 2024); do mesmo modo, outra estudante, Aurora, afirma que um ponto negativo da aula “é o tempo de aula. Podia trazer bem mais coisa do que a gente faz” (Entrevista 1, 19 de abril de 2024) como, por exemplo, atividades de música e de comparação entre o português e o inglês, segundo suas sugestões tanto nas entrevistas quanto nos questionários semanais. Na segunda e última entrevista,

⁶⁸ Os questionários semanais respondidos pelos alunos foram anônimos; por essa razão, não é possível adotar nomes fictícios para as citações que foram retiradas dos questionários. Para as entrevistas, por sua vez, cada aluno(a), participante voluntário(a) da pesquisa, escolheu um codinome – o mesmo utilizado na descrição da participação dos(as) estudantes nas aulas – para resguardar a sua identidade original. Por conseguinte, todos os nomes referentes aos participantes desta pesquisa são nomes fictícios, excetuando-se obviamente o da autoetnógrafa.

⁶⁹ Todo o conteúdo gerado pelos questionários semanais aplicados aos estudantes foi descrito e analisado neste trabalho de tese. Devido à grande quantidade de questionários recolhidos ao longo desta investigação, ao todo, cento e seis (106), não foi possível anexá-los a este trabalho.

realizada meses depois, novamente, os discentes reafirmaram a insuficiência do tempo para as aulas de inglês, respondendo negativamente ao questionamento relativo ao tempo de aula.

Por fim, o observador externo, em seus roteiros de observação (ROS)⁷⁰ e em nossas conversas sobre as aulas, de modo similar, descreve a dinâmica acelerada da sala de aula. Sobre a aula do dia 17 de abril de 2024, ele descreve que, “[p]ara conseguir este tempo, a aula foi ágil, exigindo agilidade também dos alunos para responder e/ou divagar sobre os assuntos” ao relatar a correção da primeira prova bimestral que realizei com a turma. Em outro momento, na aula do dia 3 de julho de 2024, ele destaca que “houve pouco tempo para correção do último exercício” e “nenhum tempo para entregar o questionário antes do fim da aula”, o que ratifica o obstáculo de, simultaneamente, dar aula e fazer pesquisa na própria sala de aula, conforme declara Pardo (2018, 2019).

Diante de tudo disso, enfim, assumo a minha sala de aula de inglês hoje como um contexto de incessante corrida, não para o cumprimento do planejamento de aula ou mesmo dos currículos maiores (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2021, 2024a), mas primordialmente para garantir ao menos uma oferta mínima de uma educação crítica em língua inglesa, na qual acredito, aos meus alunos e alunas, mesmo com o tempo tão reduzido de aula, como foi possível observar nesta pesquisa. Em uma das últimas aulas da pesquisa, relato que “[t]ive de ocupar quase 10 minutos da aula do professor seguinte, porque comecei a aula com atraso após esperar o professor anterior sair da sala” (DR, 3 de julho de 2024), demonstrando que a redução de carga horária de língua inglesa ainda pode ser impactada pela redução de carga horária de outras disciplinas e pode, em contrapartida, impactar componentes que semelhantemente contam com uma aula por semana. Em outras palavras, ocorre um efeito bola de neve, que precisa ser levado em conta quando se percebe que, mais do que o perigo da língua única (Siqueira, 2023), suspeito estar vivenciando *o perigo da língua nenhuma* com o apagamento do ensino de línguas, de um modo geral, no currículo da educação pública, em especial, da de Minas Gerais, com a implementação do Novo Ensino Médio e suas alterações, passando até a disputar espaço e tempo com outras disciplinas.

Mesmo considerando esse risco da *língua nenhuma*, em minha narrativa, escrita logo no início da coleta e geração de dados, ao comentar sobre a redução da carga horária de inglês no Ensino Médio regular diurno, de duas para uma aula semanal, e a tentativa de concretizar os meus planos de aula “considerando um pouco de tudo aquilo que penso ser de meu dever e direito dos estudantes” (NE, março de 2024), menciono o auxílio do livro didático e de uma

⁷⁰ Todo o conteúdo gerado pelos roteiros preenchidos pelo observador externo foi utilizado na pesquisa. Devido à grande quantidade de roteiros recolhidos ao longo desta investigação, não foi possível anexá-los à tese.

produção mais autônoma de materiais extras, para além das propostas do material didático, como forma de otimizar o tempo e aproveitá-lo ao máximo para a formação de meus estudantes como aprendizes cidadãos. Com isso, busco orientar a minha prática pela teoria que defendo ao mesmo tempo em que, por meio da prática, produzo outras teorias (Kumaravadivelu, 2001). Sobre o livro didático utilizado em minha sala de aula, cabe lembrar que a sua escolha foi realizada por outro professor quando ainda não me encontrava na escola. Por essa razão, muitas têm sido as adaptações realizadas no livro didático – e.g. uso parcial das atividades, mudança de ordem das unidades indicadas para o bimestre pelo livro didático, dentre outras – para a busca pela promoção de uma educação crítica em língua inglesa em minhas aulas, como poderá ser constatado nas seções seguintes. De toda maneira, conforme descrevo em minha narrativa, considerando as poucas oito a dez aulas de inglês por bimestre,

[...] costumo guiar as minhas aulas com alguns aspectos encontrados no próprio livro didático e, a partir deles, desenvolver todo um trabalho voltado para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa de forma mais abrangente. Desse modo, de 8 a 10 aulas por bimestre com o Novo Ensino Médio, considerando as aulas para avaliações e demais situações na escola, tento abordar os itens abaixo:

- 1. Discussão oral sobre alguma temática social e vocabulário do bimestre;*
- 2. Trabalho com a compreensão escrita > reading (pre-, while e post);*
- 3. Trabalho com o conhecimento linguístico da língua (gramática contextualizada e, dependendo da turma e do nível de complexidade do conteúdo, de forma indutiva ou dedutiva);*
- 4. Trabalho com a compreensão oral > listening (pre-, while e post-);*
- 5. Trabalho com a produção oral > speaking (ao longo de todo bimestre, mas, quando possível, com uma aula específica para a prática de algum ato de fala, por exemplo);*
- 6. Trabalho com a produção escrita > writing (ao longo de todo bimestre, mas, quando possível, com uma aula específica para a prática de algum gênero textual, por exemplo);*
- 7. Jogos online, atividades escritas extras, atividades online, músicas (ao longo ou ao fim do bimestre para a consolidação de algum aspecto linguístico ou tema trabalhado) (NE, março de 2024).*

Ainda que haja a pretensão de minha parte em tentar abarcar cada um desses aspectos, conectando-os a uma proposta crítica de ensino e aprendizagem da língua-alvo, o contexto e

condições para esse processo exigem muitos ajustes. A respeito do uso do inglês em sala, por exemplo, as especificidades da turma foram ficando mais nítidas e sendo mais bem compreendidas com o decorrer do tempo, o que possibilitou mudanças em como abordar a língua inglesa em sala de aula e contribuiu para a produção autônoma de minhas próprias teorias sobre esse uso. Aliás, julgo que isso só se tornou possível, em parte, porque, a despeito da redução da carga horária, a pesquisa autoetnográfica me possibilitou sistematizar a minha prática e lançar a ela olhares mais demorados e críticos. A título de ilustração sobre o uso da língua-alvo em sala de aula, em minha narrativa, relatei que, como a maioria dos meus alunos e alunas possui um nível muito baixo na língua inglesa, costumo utilizar como estratégia “falar em inglês e traduzir para o português logo em seguida sempre que os alunos não entendem e, quando os alunos falam em português, buscar passar para o inglês e pedir a eles para repetirem a versão em inglês em voz alta”. No entanto, no transcorrer da coleta e geração de dados, do primeiro para o segundo bimestre, quando comecei a gravar áudios de minhas aulas, fui percebendo que essa prática poderia ser superada por outra e que o uso do inglês, tanto por mim quanto pelos discentes, poderia superar a marca de cinquenta por cento (50%) de presença no tempo da aula, quando ambas as línguas são utilizadas em simultâneo, conforme análise das respostas discentes nos questionários semanais sobre o uso de inglês e português nas aulas.

Buscar preencher a aula com mais inglês não significa eliminar o português da sala de aula, especialmente quando os aprendizes percebem o português como um recurso para alcançar a língua inglesa. Assim como sugerem Lucena e Cardoso (2018), aponto para a *translinguagem* como recurso pedagógico das aulas de língua inglesa, entendendo que, além do português, em alguma medida, nossos alunos e alunas também podem compartilhar repertório⁷¹ na língua inglesa, que, por conseguinte, deve ser aproveitado em todas as suas formas ao longo do processo de uma educação crítica em língua inglesa. Foi usando a língua portuguesa em primeiro lugar, por exemplo, que os alunos da turma participante se sentiram mais à vontade para interagir com os demais colegas e, principalmente comigo, como será possível observar nas atividades a serem analisadas e discutidas adiante. Acerca desse recurso, Lucena e Cardoso (2018) destacam que

[a] perspectiva da translinguagem vai além da visão de duas (ou mais) línguas separadas, usadas em momentos diferentes (Garcia e Wei, 2014). De acordo com este conceito, os indivíduos utilizam os recursos das duas línguas (ou mais) de seu repertório, de forma dinâmica e simultânea, em um *continuum*

⁷¹ Nesta pesquisa, o conceito de repertório se refere aos diferentes recursos linguísticos e sociolinguísticos de que se dispõe o sujeito para dar sentido às suas interações cotidianas (Lucena; Cardoso, 2018), em específico, interações na sala de aula de língua inglesa.

sem fronteiras definidas, translanguajando à medida que suas práticas de linguagem vão sendo constituídas, reconstruídas e ressignificadas (cf. Guerola, 2012) (Lucena; Cardoso, 2018, p. 144).

Para que os indivíduos, neste caso, os aprendizes de línguas, possam utilizar os recursos linguísticos de que dispõem, em especial, em língua inglesa, acredito ser preciso que, primeiramente, professores de inglês saibam a língua que ensinam (Sena; Paiva, 2009; Almeida Filho, 2018) e possam “compreender o repertório linguístico completo dos alunos como um recurso adicional para aprender” (Yip; García, 2018, p. 170). Entendo que, apenas assim, seja possível engajar os aprendizes no uso dinâmico e simultâneo de seu repertório linguístico na língua inglesa, no português e/ou em qualquer outra prática multilíngue que possa ter repertório compartilhado com os professores de inglês e seus pares, conforme parecem demonstrar algumas atividades a serem analisadas posteriormente. Ainda, segundo Lucena e Nascimento (2016, p. 50), essas práticas translíngues envolvem um processo criativo, pelo qual a linguagem é usada como uma série de recursos de práticas, que “pode se adaptar a situações sociolinguísticas globais e locais, de modo que os indivíduos possam fazer sentido de seus mundos, durante as suas interações”. Essa produção de sentidos em suas interações, na minha concepção, pode ser significativa para os discentes nas aulas de inglês na escola pública, haja vista que declarações como “Mal sei português, imagina o inglês” e “Ninguém aprende inglês em escola” (Duboc; Siqueira, 2020, p. 247, tradução minha) e, em adição, “Para que inglês se não vou viajar pra fora?”, são utilizadas pelos aprendizes como justificativas para o não engajamento nas aulas, incluindo meus(minhas) próprios(as) alunos(as).

Como ilustração da necessidade de o(a) docente de inglês dispor da competência linguístico-comunicativa para o consequente desenvolvimento de seus alunos na língua, na primeira entrevista, apesar de relatarem que não estão acostumados a “falar em inglês, escrever também em inglês algumas atividades que a gente escreve em inglês”, como pontua o aluno Marcelo (Entrevista 1, 19 de abril de 2024) e que “não tem como você falar tudo em inglês também, que a gente não vai aprender nada sem saber o que você está falando”, na opinião de Aurora (Entrevista 1, 19 de abril de 2024), os estudantes participantes compartilham a opinião de que o inglês deveria se sobrepor ao português em sala de aula. Ainda de acordo com os estudantes Lucca e Aurora, “[deveria] aumentar o inglês”, “acho que mais inglês”, “a gente te ouvindo, a gente vai aprendendo mais palavras...”, “...vai desenvolver mais” (Entrevista 1, 19 de abril de 2024). Além disso, bem no início da primeira entrevista, quando lhes questiono sobre como imaginam uma aula ideal de língua inglesa, os estudantes destacam ser uma “aula pra conversar”, “aulas práticas”, “aulas comunicativas, que a gente fala inglês, a professora fala

inglês, tira as nossas dúvidas, e não é só escrever no quadro, e a gente copiar...” e “conversação em inglês” (Entrevista 1, 19 de abril de 2024). Semelhantes falas ratificam que, sim, quanto mais a professora ou professor de inglês fizer uso de sua competência linguístico-comunicativa na sala de aula de inglês da escola pública, embora não compreendendo inicialmente, os seus aprendizes podem ter mais chance de aumentar o seu repertório em língua inglesa, mesmo que translinguajando.

Além disso, ao assumir a língua dentro da ideia de letramento como uma prática sociocultural (Brasil, 2006) e, especificamente, do ensino e aprendizagem de inglês como letramento crítico, consoante as discussões realizadas na revisão de literatura deste trabalho, busco assumir a aula de inglês como uma possibilidade de capacitar os aprendizes para serem agentes em sua comunidade a partir da língua que aprendem. Exemplificando, ainda na primeira entrevista, os discentes salientam as possibilidades que passam a ter fora do contexto escolar a partir do uso da língua inglesa em sala de aula. Segundo eles, acerca do uso da língua inglesa e suas vantagens, tanto na prática em sala de aula quanto nas atividades propostas,

[...] o que a gente aprendeu na aula dá pra se comunicar com alguém de fora, que a gente aprendeu bastante da comunicação. Tipo, se a gente fosse comunicar com alguém de fora, acho que ele ia entender, e a gente ia entender também (estudante Cristiano) (Entrevista 1, 19 de abril 2024).

Eu melhorei bastante a minha pronúncia. Porque, no primeiro ano, era todo em português, [a outra professora] não incentivava a gente em nada a tentar falar inglês (estudante Aurora) (Entrevista 1, 19 de abril 2024).

Nas leituras também, né? Quando a gente tinha que ler os textos em inglês, você ajudava a gente a descobrir novas palavras, a falar novas pronúncias (estudante Carol) (Entrevista 1, 19 de abril 2024).

Essas declarações corroboram, portanto, uma proposta de educação crítica, que se preocupa em formar o aprendiz de línguas para uma cidadania significativa, mas, sobretudo, para o seu agenciamento cidadão *por meio da* língua aprendida. A meu ver, de nada valerá uma aula de inglês que leve esse mesmo aprendiz a refletir, discutir e, enfim, agir sobre questões sociais que lhe importam sem que, simultaneamente, não se desenvolva nele a competência linguístico-comunicativa da língua que ele, o próprio aprendiz, deseja acessar em sua vida diária. Por essa razão, mesmo diante de adversidades, internas e externas à prática pedagógica, acredito ser fundamental que nós, professores de inglês, da mesma forma que temos de nos formar educadores críticos para formarmos estudantes críticos (Mattos, 2018), saibamos a

língua que ensinamos, o que nos coloca em uma constante reflexão sobre o nosso fazer docente e sobre as possibilidades de uma educação crítica.

Adicionado a tudo isso, por fim, como já dito, a minha sala de aula do Novo Ensino Médio também conta com a influência de planejamentos bimestrais elaborados pela Secretaria de Estado de Educação (Minas Gerais, 2024), conforme as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018). Contraditoriamente, esses planejamentos se opõem à maioria das propostas encontradas no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD, que, por sua vez, também segue as normativas da BNCC (Brasil, 2018). Por essa razão, as minhas aulas de inglês se baseiam nos planos bimestrais que, após análise e reflexão sobre todas essas diretrizes pedagógicas, são elaborados por mim mesma, enviados para a supervisão da escola para posteriores registros no sistema eletrônico da SEE/MG, conhecido por Diário Escolar Digital. O resultado de toda essa adaptação se apresenta na execução das atividades e projetos propostos para cada bimestre, buscando adotar uma perspectiva crítica diante de todas as possibilidades encontradas nas mais variadas normativas e diretrizes indicadas para a educação pública estadual de Minas Gerais. A assunção dessa “atitude curricular” ou “postura filosófica” (Duboc, 2012, p. 185) crítica pode refletir o princípio de praticidade destacado por Kumaravadivelu (2011), para quem é importante que a professora ou professor seja capaz de teorizar o que pratica e praticar o que teoriza a partir de um longo processo de reflexão e ação sobre os problemas e as alternativas disponíveis para superá-los, conforme se observa nas seções seguintes. Porém, antes, apresento um resumo sobre a relação entre os discentes participantes e o seu processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa ao longo de todo o seu percurso escolar até o momento inicial da pesquisa por considerar relevante a influência dessa relação em meu fazer pedagógico.

4.1.2 A turma participante e o seu processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa

Adicionado à relevância de se compreender as dinâmicas pertencentes a essa minha sala de aula de língua inglesa, também se faz importante compreender, em suas próprias palavras, a relação entre os participantes da turma de 3º ano do Ensino Médio que compuseram essa autoetnografia e o seu processo de ensino e aprendizagem na língua inglesa. Com isso, como resultado da aplicação do questionário inicial (Apêndice VII) para onze estudantes, à época, foi possível identificar que:

1. A maioria estuda inglês há 7 anos, o que parece corresponder ao período em que estudam inglês na rede estadual, compreendido entre o 6º ano do Ensino Fundamental, quando começam a ter aulas de inglês na rede, e o 3º ano do Ensino Médio.

2. Todos os estudantes responderam que possuem contato com a língua por meio das aulas na escola pública. De forma intercambiável, também apontaram o contato com músicas, filmes, jogos, vídeos, séries, *podcasts*, videogames e jogos de computador e celular, aplicativos, sites e programas da internet e as redes sociais.
3. Todos os estudantes afirmaram que eles devem, sim, estudar inglês na escola e, conforme as razões dadas por eles, isso se justifica por: a) motivos acadêmicos e profissionais: porque a aprendizagem da língua é importante para o desenvolvimento e para quem deseja sair do Brasil e pode oferecer mais oportunidades e conhecimento e agregar no currículo por ser uma língua falada por diversos países e porque é importante para a profissão que escolheu; e b) motivos culturais: porque inglês “é uma matéria super importante para a vida, e também é super bom saber uma língua diferente” (QI, 28 de fevereiro de 2024), porque o inglês é uma língua universal.
4. Ao descreverem as suas experiências nas aulas de inglês até o momento inicial da pesquisa, a maioria indicou que as aulas foram ministradas parcialmente em inglês (de 10% a 30%), enquanto alguns indicaram parcialmente em inglês (de 60% a 90%) e totalmente em inglês.
5. A) Sobre a aula de inglês *em inglês*, os discentes apontaram como vantagens a oportunidade de: aprender coisas novas; treinar o *listening* e se familiarizar com a língua, a pronúncia e a sonoridade da língua; se acostumar com a língua; ter maior contato com a língua; aprender na prática; aprender mais rapidamente e conhecer melhor a pronúncia correta. Alguns alunos afirmaram que não existe desvantagem do uso do inglês nas aulas, porém a maioria mencionou como desvantagem os seguintes pontos: “como o inglês é um idioma difícil, dificulta o entendimento de alguns”; se o aluno não conhecer bem, ficará “perdido”; “pode haver mais dificuldade de entendimento se o inglês do aluno for muito básico” (QI, 28 de fevereiro de 2024) e que eles não são fluentes, então não entenderão tudo. B) Sobre o português nas aulas de inglês, todos concordaram que ele deveria ser parcialmente usado, pois: “assim, aprendemos um pouco mais”; é necessário falar em português, por exemplo, o significado da palavra ou da frase, para os discentes que não entendem muito o inglês; “ainda não somos fluentes e, para aprender, precisamos entender”; e “não acho que o português deve ser abolido nas aulas de inglês, pois para quem ainda não entende inglês, deve ser usado o português” (QI, 28 de fevereiro de 2024).

6. Quando questionados sobre as suas atitudes nas aulas de inglês, a maioria declarou que se esforça parcialmente para se expressar na língua, seja por achar a língua um pouco difícil, seja pela timidez de se expressar, a exemplo, em voz alta, seja pela falta de coragem e confiança. Por outro lado, alguns alunos afirmaram que sempre tentam se expressar na língua, mesmo que falando o mínimo que sabem e se comunicando em inglês com a professora.
7. Sobre as afirmações apresentadas no questionário em relação às suas aulas de inglês, a) a maioria da turma concorda que as aulas de inglês podem ensinar mais do que só a língua, pois tem também cultura, tradições, costumes e a oportunidade de aprender, que sempre estão prontos para mudança; b) a maioria também concorda que se sente incentivada a usar o inglês oralmente e/ou por escrito pelos materiais e atividades propostas em sala de aula, pois “em toda aula somos incentivados a falar”, “impulsiona os alunos a quererem saber mais” e “sempre uso/pratico escrever em inglês graças às atividades” (QI, 28 de fevereiro de 2024); c) sobre a chance de expressarem suas opiniões e refletir criticamente sobre suas realidades pelos mesmos materiais e atividades, a maior parte da turma afirmou que depende ou que não saberia dizer, enquanto um aluno concordou que tem a possibilidade de responder as atividades com base em suas opiniões; d) sobre ministrar as aulas de inglês *em inglês*, todos os estudantes indicaram que “depende”, pois “às vezes ficamos confusos”, “o português ajuda nas aulas de inglês”, “pra quem ainda está no começo e não entende muito é bom falar algumas coisas em português” e porque “nem todos entendem e falam inglês” (QI, 28 de fevereiro de 2024); e) todos também concordam com a importância de se expressarem em inglês para desenvolver as habilidades linguísticas nas aulas; f) e que a professora os incentiva a produzir oralmente e por escrito na própria língua “em todas as aulas”, pois “sempre lemos textos e sou incentivada a falar em inglês” (QI, 28 de fevereiro de 2024); g) sobre o tempo da aula, todos os aprendizes discordam que o tempo da aula de inglês por semana seja suficiente para eles aprenderem inglês, uma vez que eles têm “apenas uma aula por semana”, “uma aula por semana é muito pouco”, “só uma por semana não dá pra aprender o suficiente”, “linguagem [língua] é costume, é bom praticar ao máximo”, “as aulas de inglês deveriam ter mais horários na semana e não somente uma, pois é uma matéria importante” (QI, 28 de fevereiro de 2024); h) por fim, a maioria da turma concorda que os temas/conteúdos e as atividades apresentadas pelo livro didático de inglês são significativos para a aprendizagem na língua-alvo, porque “os temas são bem relevantes e didáticos, sempre aprendo algo novo” (QI, 28 de fevereiro de 2024).

8. A respeito das atividades que já tiveram em aulas de inglês, todos gostam de: atividades de escuta, músicas e vídeos, filmes; a maioria gosta de: atividades de tradução, atividades de fala, atividades artísticas, atividades de leitura, atividades envolvendo a sua cultura, atividades do livro didático, competições e jogos, discussões orais em grupo sobre temas específicos e de atividades online no celular e/ou no computador da escola; a maioria não gosta de: atividades escritas, ditados e projetos escritos.
9. Ao pensarem nas atuais aulas de inglês, os alunos que responderam à questão apontaram que as aulas apresentam e devem continuar apresentado: “bastante diálogo entre professora e alunos”, “aulas praticando o inglês, falando em inglês, atividades online”, “atividades de escuta, músicas e vídeos, atividades online no celular, atividades de leitura, atividades de fala”, “projetos e atividades escritas, de fala, de escuta e leitura” (QI, 28 de fevereiro de 2024). Para eles, a aula não tem e deveria ter para ser melhor: “mais músicas, vídeos, filmes, atividades de leitura”, “competições e jogos, filmes, atividades artísticas e atividades de tradução”, “mais atividades online no celular e/ou no computador e competições”, “ensinamento das pronúncias com mais calma” e “excursões para lugares que ensinam sobre a cultura inglesa [da língua]” (QI, 28 de fevereiro de 2024).
10. Por último, convidados a pensarem sobre as aulas de inglês durante todo o Ensino Médio até hoje, os discentes que responderam ao questionamento disseram gostar de: “aulas que estimulam a fala e conversa”, “momentos que aprendo falando”, “atividades escritas”, “conteúdos passados”, “atividades de escrita, de fala (por mais que eu não fale, os outros alunos falam e treinam o *speaking*)” (QI, 28 de fevereiro de 2024). Por outro lado, disseram não gostar de: “ter apenas 1 aula por semana”, “do tempo de aula na semana”, “as aulas são muito poucas, e estou atrasado(a) no inglês”, “de ter que ‘falar’ em inglês” e de “aulas didáticas com livro e escrita, pois se tornam chatas” (QI, 28 de fevereiro de 2024).

Julguei necessário apresentar todos os resultados da compilação dos dados do questionário inicial por acreditar que, sendo este um trabalho autoetnográfico, a minha prática pedagógica é diretamente influenciada pelas condições e características dos alunos e alunas que compõem a turma. Portanto, acredito que compreender a relação dos discentes participantes com o ensino e aprendizagem de inglês parece ser essencial para a análise e interpretação das práticas pedagógicas voltadas para uma educação crítica em aulas de língua inglesa.

Dito isso, a seguir, analiso e discuto, para finalizar essa seção, algumas observações sobre as atividades do livro didático e outras que considere importantes de serem descritas

antes mesmo de prosseguir com a análise e discussão das atividades e projetos desenvolvidos ao longo do período investigativo.

4.1.3 Observações sobre os materiais didáticos utilizados

Em oposição às sugestões do livro, como apresentei na Tabela 2 anteriormente, durante a realização da pesquisa, foram utilizadas algumas atividades das unidades 14 e 16, no 1º e 2º bimestre, respectivamente. Foi necessário realizar essa modificação pelo fato de que a Unidade 15, apesar de trazer Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) diferentes, abordava o mesmo tema social da Unidade 14 – *Life Experiences* – ao longo de suas atividades. Desse modo, para permitir a discussão de temáticas sociais mais variadas, decidi trabalhar com a Unidade 16 no 2º bimestre, que tem como tema *Mass Media and Social Networks*. Como mencionado, venho utilizando o livro didático na minha prática pedagógica desde que iniciei a minha carreira na rede estadual, principalmente como orientador das temáticas a serem abordadas nas aulas de inglês ao longo dos bimestres, uma vez que segue os parâmetros para o tratamento dos TCTs (Brasil, 2017, 2018) e corrobora a sugestão das OCEM (Brasil, 2006) de planejar as aulas de inglês a partir de temas. Por essa razão, seguir com as temáticas sugeridas pelo livro viabiliza a discussão de uma diversidade de temas, reduzindo a chance de repetir os TCTs ao longo de todos os anos do Ensino Médio nas turmas caso tenham trabalhado com o livro nos anos anteriores, conforme mencionado.

A seção de *Getting ready for exams*, de certo modo, foi abordada nos dois bimestres da investigação, pois, como veremos na análise, utilizei a preparação para exames do tipo do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, como processo de avaliação somativa em língua inglesa de meus alunos e alunas no decorrer do período investigativo, porém selecionando questões outras que estivessem mais conectadas com o contexto de nossas aulas. Igualmente, considero que a seção *Going out there*, que apresenta uma proposta de intervenção artística para os estudantes, pode ter sido também contemplada ao longo das atividades e projetos propostos, especialmente se considerarmos os trabalhos finais de escrita dos estudantes, discutidos a seguir na análise. Acredito que esses trabalhos puderam promover a formação dos estudantes para serem mais do que meros leitores ou receptores de informações, mas autores e agentes participativos de sua própria comunidade escolar.

Assim como selecionei as competências, as habilidades e os objetos de conhecimento dos planos de curso indicados pela rede estadual (Minas Gerais, 2024) (Anexo I), seguindo os pressupostos teóricos de uma educação crítica, também o fiz com as atividades do livro didático

de inglês usado na turma (Oliveira, 2020). Primeiramente, porque a obra didática em questão apresenta bastante conteúdo em língua portuguesa, principalmente em seções que propõem discussões mais críticas sobre os assuntos trabalhados, o que não favorece o contato do aluno com a língua inglesa na escrita, por exemplo. O próprio Guia Digital do PNLD 2021 (Brasil, 2021) reconhece essa característica do material como um possível problema, recomendando aos professores da língua que seria essencial “garantir o uso prioritário do inglês, para que seja sempre o objetivo principal nas aulas” (Brasil, 2021) e que, se necessário, “algumas atividades em português podem ser transformadas em atividades na língua-alvo, se o nível da turma permitir” (Brasil, 2021). Em outras palavras, ao adotar a obra, cabe à professora ou ao professor de inglês suprir as lacunas deixadas pelo livro em relação ao próprio uso da língua inglesa em sala de aula, equilibrando o uso de ambas as línguas conforme as condições de seu contexto de ensino, mas não permitindo que o português se sobreponha à língua inglesa, em especial, na obra didática, que pode ser o único recurso pedagógico pelo qual o(a) estudante tem acesso à língua-alvo.

Além disso, o material não corrobora, em sua totalidade, o princípio da possibilidade, segundo discutido pelo autor Kumaravadivelu (2001) e associado por Caetano (2020) às oportunidades de um ensino que promova questionamento e reflexão crítica, cabendo, em grande parte, à atitude curricular ou postura filosófica (Duboc, 2012) do(a) docente a promoção da formação identitária e possível transformação social dos aprendizes (Kumaravadivelu, 2001). Nesse sentido, por exemplo, o Guia (Brasil, 2021) pontua que, em relação ao combate de todo tipo de violência, “a obra traz poucos momentos em que estratégias de combate são mobilizadas de forma explícita e ativa, deixando a você [professor(a) de inglês] a responsabilidade de encontrar maneiras de incorporá-las à sala de aula” (Brasil, 2021). Por essas razões, enfim, e levando em conta a importância das particularidades (Kumaravadivelu, 2001, 2006) do contexto e do corpo discente que atendo, dentro das unidades didáticas referenciadas, nem todas as atividades foram desenvolvidas conforme as orientações do material, mas adaptadas e complementadas com outras atividades pedagógicas.

De semelhante modo, para essas atividades pedagógicas, em formato de atividades de escrita e de oralidade, analógicas e online (por meio de plataformas de *design* e comunicação visual como *Canva*), jogos online (em sites eletrônicos de jogos como *Kahoot!*), músicas e literatura, também foram tidas em conta as postulações de uma educação crítica. Assim, foram elaboradas e organizadas atividades críticas que pudessem promover tanto a aprendizagem da língua inglesa quanto a formação de alunos cidadãos. Essas mesmas atividades buscaram seguir

as orientações das OCEM para línguas estrangeiras (2006), que, ainda que antigas, apresentam discussão teórica válida para uma concepção de educação crítica em língua inglesa.

Diante disso, procedo, enfim, à análise e discussão das possibilidades e dos desafios dessa educação crítica em minhas práticas docentes perante a implementação de novas diretrizes curriculares no contexto selecionado.

4.2 Práticas para uma educação crítica em língua inglesa

Quando tive meu primeiro contato com o letramento crítico, durante o processo de elaboração de meu projeto de monografia na graduação em Letras/Inglês, na Unimontes, um dos meus primeiros questionamentos se voltou à forma como essa perspectiva poderia ser adotada por professoras e professores de inglês em suas aulas. Felizmente, ao desenvolver esse primeiro trabalho de conclusão de curso, deparei-me com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006) e com o texto de Mattos e Valério (2010), que me possibilitaram compreender melhor essa perspectiva crítica de ensino e aprendizagem do inglês. Posteriormente, mesmo após as práticas de produção de material didático crítico de inglês no curso de especialização em Ensino de Inglês, já na UFMG, e a realização da pesquisa de mestrado em Estudos Linguísticos, focalizando o trabalho da leitura em inglês à luz dessas teorias (Toledo, 2021), ainda me vi questionando como poderia desenvolver esse trabalho crítico ao longo de todas as minhas aulas de inglês. A partir desses pontos iniciais, comecei, pois, a refletir sobre as minhas práticas pedagógicas ao abordar atividades de compreensão e produção oral, gramática, vocabulário, pronúncia, literatura em língua inglesa e avaliação; se estariam ou não condizentes com a minha prática adotada em atividades de compreensão escrita.

Feito isso, decidi, então, que, nesta investigação, me colocaria sob a minha própria avaliação em relação a essa coerência entre o dizer e o fazer (Freire, 2022c) e, para isso, buscaria observar, analisar e discutir todas as práticas adotadas por mim ao longo do desenvolvimento de todas as atividades voltadas para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. Por essa razão, decidi realizar a análise dos dados coletados e gerados em minha sala de aula, com a turma do 3º ano do Ensino Médio participante, considerando os aspectos desse processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo que tenham sido comuns em todos os bimestres investigados. Desse modo, foi possível classificar as atividades e projetos desenvolvidos em minhas aulas a partir das discussões propostas pelas OCEM (Brasil, 2006) em relação à concepção das habilidades a serem desenvolvidas no ensino da língua-alvo (leitura, prática escrita e

comunicação oral contextualizadas, dentre outros aspectos linguísticos e culturais) pelo viés do letramento crítico.

Com isso, a análise e discussão dos dados buscam demonstrar como essa noção de letramento crítico pode ser incorporada às práticas pedagógicas nas aulas de língua inglesa. Ademais, a análise realizada a partir da disposição das atividades nas habilidades mencionadas não representa um isolamento dessas habilidades umas das outras; ao contrário, é possível perceber uma integração entre elas ao longo das atividades e projetos analisados, uma vez que, em uma aula, pode ser observado o desenvolvimento de duas ou mais habilidades.

Com isso, nesta investigação, essa disposição em si foi concebida como uma das possibilidades para uma melhor compreensão do que pôde e pode ser feito para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem à luz da perspectiva de uma educação crítica em língua inglesa. Além disso, o acompanhamento sistemático de minhas práticas docentes, proporcionado por essa pesquisa autoetnográfica, possibilitou, ao longo desse processo, novas perspectivas para a construção de minhas próprias teorias de práticas. Em resumo, as subseções a seguir apresentam, pois, essa análise, buscando discutir as potencialidades e limitações de práticas pedagógicas voltadas para essa educação crítica em língua inglesa em meio aos desafios impostos a uma sala de aula de língua inglesa inserida no Novo Ensino Médio. Por isso, começo essa discussão com as atividades e projetos de comunicação (compreensão e produção) oral como letramento crítico.

4.2.1 Comunicação oral como letramento crítico

A partir dos dados, é possível observar que toda e qualquer atividade e/ou projeto de inglês desenvolvido com os discentes participantes da turma de 3º ano parece ser introduzida, executada e/ou concluída com o uso oral da língua inglesa, seja com a sua produção, seja com a sua recepção, tanto pela professora quanto pelos estudantes. Por isso mesmo, considerei sensato iniciar a análise tratando do que antecede quaisquer práticas pedagógicas, pois, conforme Caetano (2023) ressalta, o uso da língua possui significativo papel para o desenvolvimento de habilidades de produção oral e escrita dos aprendizes. Além disso, semelhante análise dos dados reforça o fato de que a comunicação oral pode (e deveria) anteceder qualquer forma escrita da língua, especialmente se considerarmos a língua como letramento e consequente prática social (Brasil, 2006).

Para começar e a título de ilustração, para o desenvolvimento da escrita grupal de uma *news report*, no 2º bimestre, sobre um evento extraclasse não previsto de que participaram no

dia da aula de inglês, conforme cronograma da Tabela 3, propus à turma a realização de uma pequena entrevista com os professores responsáveis pelo evento, conforme orientações que lhes dei, registradas em meu diário:

Para auxiliar os alunos na entrevista que teriam que fazer com os professores responsáveis pela atividade, discuti com eles e escrevi no quadro algumas perguntas como “Who organized the event?”, “What was the purpose of the event?”, “Who offered the snack?”, “Is there any chance to have this kind of event next semester?”. Falei para os alunos fazerem as perguntas em inglês até porque sabia que os professores que seriam entrevistados sabem se comunicar em inglês (DR, 3 de julho de 2024).

A ideia era que pudessem realizar essa entrevista extraclasse, porém, como eles não a fizeram previamente, e seria muito importante a fala desses professores na *news report*, uma vez que essa produção seria compartilhada com a comunidade escolar por meio do perfil da escola na rede social *Instagram*, tive a ideia de convidar esses mesmos professores para a aula no momento da produção escrita. Como um dos professores estava em aula em outra turma, propus aos discentes o envio de áudio, em inglês e português, por eles mesmos para esse professor utilizando o meu *WhatsApp*, e assim o fizeram. A outra professora responsável, por sua vez, compareceu à sala de aula e colaborou com suas respostas. Como descrevo e reflito em meu diário desta aula,

[...] Quatro alunos enviaram uma pergunta cada para o professor por áudio, o que os deixou bastante motivados, na minha opinião, principalmente porque gravaram e puderam se ouvir depois.

Ao final da aula, um dos professores responsáveis foi, então, até a sala, e um quinto aluno fez duas perguntas sobre o objetivo da atividade extraclasse e a possibilidade de ela se repetir. A interação, mesmo que rápida, foi bem dinâmica, tendo até cumprimentos em inglês. As perguntas, tanto por áudio quanto presencialmente, foram feitas em inglês com a tradução para o português em seguida como uma das formas de garantir a compreensão dos professores. Fiquei bem feliz com o aluno que fez as perguntas em sala no ao vivo, porque ele conseguiu minimamente estabelecer uma conexão entre as perguntas falando, por exemplo, “next question”. O professor, para quem os alunos haviam enviado os áudios, enviou a resposta apenas depois da aula e também interagiu muito bem com os alunos, respondendo todas as perguntas, via áudio, em inglês! Na aula da última entrevista, mostrei a eles a resposta e aparentemente ficaram satisfeitos com o resultado (DR, 17 de julho de 2024).

Essa interação em inglês parece ter sido tão significativa que, no questionário semanal dessa mesma aula, o aluno que fez a pequena entrevista ao vivo escreveu suas respostas em português e em inglês, demonstrando que pode ter se sentido mais confiante para fazer uso de seus repertórios em ambas as línguas a partir dessa prática oral. Diante disso, é possível notar

que práticas orais como esta pequena entrevista podem corroborar uma educação crítica em língua inglesa, ainda que seja para uma atividade com foco na escrita. As próprias OCEM (Brasil, 2006) sugerem que atividades de comunicação oral podem partir “desde contextos simples, como a troca de informações e apresentações pessoais, até contextos mais complexos, como aqueles necessários para oferecer ajuda e/ou orientações a turistas nas regiões do país onde tal situação é relativamente comum” (Brasil, 2006, p. 120). De mais a mais, atividades assim, como todas as apresentadas a seguir, parecem mostrar as possibilidades que podem surgir ou serem criadas, em ambos os sentidos do termo brechas (Duboc, 2012), para a integração das diferentes habilidades linguísticas na língua-alvo, contando também com o suporte da língua materna no sentido de práticas translíngues (Lucena; Nascimento, 2016; Lucena; Cardoso, 2018; Yip; García, 2018) e com propostas significativas para os educandos.

Assim como as OCEM (Brasil, 2006) indicam o desenvolvimento das atividades e dos projetos das aulas de língua estrangeira por meio de temas, creio também que esse tipo de abordagem se apresenta como uma oportunidade significativa para a promoção da produção oral em inglês de nossos alunos e alunas, bem como para o desenvolvimento de sua criticidade diante do que ouvem e falam. Nesse sentido, é possível perceber pelos dados que, nos dois bimestres de investigação, há a abordagem de temas como geradores de discussões orais em língua inglesa com os estudantes. No primeiro bimestre de investigação, por exemplo, sigo a temática sugerida pela Unidade 14 do livro didático *Joy!* (Oliveira, 2020, p. 214-215), *All things are difficult before they are easy*, já que, como dito, ele é teoricamente adotado ao longo dos três anos do Ensino Médio, e, para não cair na repetição de temas sociais discutidos, acompanho as sugestões de cada unidade. Para essa discussão preliminar, propus, pois, à turma a realização de algumas atividades (Figura 1). Essas atividades foram retiradas da seção de *Warming up* (p. 216) e de *Vocabulary* (p. 217) do livro, de modo que os estudantes fossem apresentados ao tema geral da unidade, *Life Experiences*, e pudessem assim compartilhar suas experiências com os colegas e estabelecer relações entre elas, compreendendo, por fim, o sentido da frase introdutória da unidade *All things are difficult before they are easy*.

Figura 1 – Atividade temática introdutória

- ALL THINGS ARE DIFFICULT BEFORE THEY ARE EASY**
1. Observe as imagens e escreva, em seu caderno, as experiências que você já vivenciou usando “I have...” ou ainda não vivenciou usando “I haven’t...”, completando com a frase que representa a sua experiência.



2. Copie, em seu caderno, a tabela e complete-a em inglês utilizando as expressões apresentadas. Inclua mais experiências que você já viveu, espera viver no futuro e/ou que não gostaria de viver.

[break a bone • travel abroad • try an extreme sport • win a prize]

Things I have done.	Things I hope I will do in the future.	Things I haven't done and I wouldn't like to do.

3. Converse sobre as seguintes questões com o professor e com os colegas.

- a) Is it important for you to live different kinds of experiences? Why (not)?
 b) From the experiences you have had in your life, which of them would you like to have again? Why?

A expressão *all things are difficult before they are easy* nos lembra de não desistir facilmente de um novo objetivo.

You should not worry so much. All things are difficult before they are easy.

A Em qual das situações abaixo a expressão *all things are difficult before they are easy* poderia ser utilizada? Leia as frases e analise-as com a ajuda de um colega.

- I don't know how to solve these Math activities and we have a test about this topic next week.
- All the Math activities were a piece of cake. When we finish all of them, we can have a break.

Fonte: adaptado pela autora (DR, 21 de fevereiro de 2024) a partir de Oliveira (2020, p. 216-217).

Segundo relato no meu diário reflexivo do dia 21 de fevereiro, a aula contou com a participação oral dos alunos e alunas para a realização da atividade proposta e, além disso, enfocou questões de cunho pessoal. Com essa atividade inicial, os discentes puderam

compartilhar suas experiências e, ao mesmo tempo, perceber as diferenças existentes entre si mesmos. Essa atividade pode não necessariamente levar o aluno a desenvolver a sua criticidade, porém, em contrapartida, pode lhe possibilitar oportunidade para o uso da língua em uma prática social real. Ademais, a atividade pode servir como base para o entendimento de textos, escritos ou orais, de modo que, a partir da percepção de suas próprias experiências, os estudantes sejam capazes de reconhecer que “os textos [também] são representações da realidade e que essas representações são construções sociais” (Cervetti; Pardales; Damico, 2001, tradução minha)⁷². Em outras palavras, aos aprendizes, é dada a chance de reconhecer o outro a partir do reconhecimento de si mesmo.

No entanto, nessa atividade, adaptada do livro didático, a abordagem do aspecto linguístico esperado em uma aula de inglês pautada em uma educação crítica é insatisfatória. Conforme alerta do Guia Digital do PNLD (Brasil, 2021), o uso do português se apresenta em demasia, indicando que o trabalho da professora ou professor de inglês deve promover o uso da língua inglesa como compensação, até para estimular o uso completo do repertório linguístico do corpo discente (Yip; García, 2018). Uma vez que eu mesma selecionei as atividades do livro das seções mencionadas, no diário dessa aula, quando ainda estava organizando a parte burocrática da pesquisa e, por isso, estava analisando apenas a minha atuação, sem a participação da turma e do observador externo, descrevi que a parte em português se manteve. Decidi pela manutenção do português não por duvidar das habilidades de meus alunos e alunas, mas como forma de ambientá-los na primeira aula de inglês do ano, fazendo com que eles participassem da proposta de discussão oral em inglês mais confortável e autonomamente, e de valorizar também o repertório que compartilhamos ao falar português (Lucena; Nascimento, 2016; Lucena; Cardoso, 2018; Yip; García, 2018). Além disso, acredito que a ausência da língua inglesa em atividades do livro didático pode – e deve – ser compensada com o uso da língua em outros momentos da aula, como tentei fazê-lo conforme descrição abaixo:

[...] fui conversando, em inglês, com os alunos em cada exercício e os ajudando a entender o que era preciso fazer, que basicamente era sobre a própria vida deles mesmos. Ao invés de escrever no quadro, pedi a cada aluno para dar a sua própria resposta em voz alta enquanto eles as escreviam no caderno. Meus alunos possuem um nível básico em inglês, e o que tento fazer é falar inglês, passando para o português logo em seguida sempre que demonstram não entender, e ajudá-los a passar para o inglês o que tenham falado em português, e assim são as nossas aulas. Nessa turma, há uma aluna fluente na língua, mas que precisa de incentivo para "soltar" o inglês nas aulas. Os demais pegam bem rápido e ficam bem dispostos em passar para o inglês o que querem falar. Para mim, esse trabalho é um pouco cansativo,

⁷² No original: “[...] texts are representations of reality and that these representations are social constructions [...]”.

porque tenho que aliar o português e o inglês ao longo de toda a aula, mas acredito que é uma das melhores formas de fazer com que eu utilize o inglês, os alunos me entendam, participem e, por fim, usem o inglês (DR, 21 de fevereiro de 2024).

Em uma sala de aula onde a maioria possui um nível básico de inglês, não condeno a presença do português nas aulas – seja na postura do(a) docente, seja nas atividades do livro didático –, como disse anteriormente. Entretanto, não concordo, de modo algum, com o uso quase exclusivo do português em sala de aula, o que para mim, descaracteriza o contexto de uma aula de inglês e, conseqüentemente, descredibiliza a nossa atuação e importância no contexto escolar. Por diversas vezes, quando falo em inglês durante as aulas, alguns de meus alunos e alunas me perguntam por que não falo em português na sala já que é a língua que falamos no Brasil. Nesses momentos, aproveito o fato de a aula ser de inglês para fazer com que eles possam internalizar as diferenças entre uma aula de língua inglesa e uma aula de língua portuguesa e, assim, poderem acolher esses aspectos inerentes à aula da língua-alvo. Como relatei no meu diário acima, quando os estudantes demonstram incompreensão, costumo passar para o português o que eu disse em inglês. Desse modo, ao recorrer à língua portuguesa para garantir a compreensão do que é comunicado e igualmente passar para o inglês o que é falado em português pelos alunos, acredito estar adotando uma prática translíngue, que, “enquanto prática discursiva, vai sendo utilizada como facilitadora de um aprendizado mais eficaz, já que contribui para maximizar as possibilidades de interação” (Lucena; Cardoso, 2018, p. 150).

Conforme a fala da aluna Aurora na primeira entrevista em grupo, “só da aula começar toda em inglês, vai tirando as dúvidas do que a gente não entendeu do que você falou, eu acho muito bom que a gente aprende melhor” (Entrevista 1, 19 de abril de 2024), o que representa essa negociação de sentidos que pode ser realizada entre professores de inglês e os aprendizes a partir de seus próprios repertórios. Em outros momentos, quando me esqueço do pouco tempo que temos, insisto na repetição de algumas palavras-chave do que falei oralmente, pela escrita ou até mesmo por gestos para que eles possam compreender a mensagem sem necessitar do português, buscando contemplar todos os recursos linguísticos de que disponho e podem ser compartilhados pelos estudantes na língua inglesa.

Ainda sobre o uso da língua inglesa e sobre a promoção de uma educação crítica em sala, outro exemplo se apresenta na atividade de *pre-reading* proposta para introduzir a atividade de leitura do primeiro bimestre, referente à leitura, análise e compreensão do discurso sobre *Gender Equality*, proferido pela atriz Emma Watson em uma reunião da Organização das Nações Unidas, discutida mais detalhadamente na próxima seção. Para essa atividade, em

específico, levei para a turma uma proposta de discussão oral sobre o tema em questão. Em meu diário sobre a aula, destaquei que

[...] fizemos a discussão sobre o significado de gender equality, e fui escrevendo no quadro, em inglês, tudo aquilo que os alunos falavam que tinha a ver com o tema como, por exemplo, equal payment, same job opportunities, women in Politics, women in Science, etc. Os alunos responderam em português, porém [eu] pedia a eles que falassem em inglês, e assim fomos seguindo.

Logo após, fizemos uma atividade de matching, associando a palavra ou expressão do discurso com a sua respectiva definição. Tudo o que costumo escrever no quadro é escrito em inglês e, para ajudar os alunos nas atividades e no entendimento, costumo colocar a correspondência em português daquelas palavras que não são cognatas logo acima da palavra para que eles possam, quem sabe, tentar fazer o mesmo em seus cadernos em outros momentos, como se fosse uma estratégia para aprender vocabulário de forma mais contextualizada (DR, 28 de fevereiro de 2024).

Nesse fragmento do diário, pode-se perceber uma tentativa de ativar o conhecimento prévio do aluno acerca do tema *Gender Equality* atrelado a um trabalho com a língua, por escrito e oralmente, pela expressão de ideias e pelo estudo antecipado do vocabulário a ser encontrado no texto principal⁷³. Nessa atividade sobre *Gender Equality*, os estudantes puderam compartilhar entre si as suas ideias sobre a temática, de modo que as respostas que apresentaram em sala, conforme descrição acima, parecem refletir o seu entendimento sobre o espaço que tem sido ocupado cada vez mais pelas mulheres na política e ciência e sobre as reivindicações sociais por salários iguais e mesmas oportunidades de emprego. Discussões de temáticas como essa, assim como discussões que surgem ao longo das aulas, podem possibilitar o desenvolvimento da comunicação oral como prática cultural contextualizada (Brasil, 2006), pois abrem caminhos para “reflexões críticas e transposições problematizadoras para o espaço social dos alunos” (Tilio, 2014, p. 932), especialmente se, nesse mesmo espaço social, não houver possibilidades para tais discussões. Ademais, as atividades de comunicação oral proporcionam ao aprendiz de línguas o ato de “*se ouvir escutando o outro*” (Menezes de Souza, 2011b, p. 138, grifos do autor), seja esse outro do local ou do global.

Como outra ilustração, na aula do dia 27 de março de 2024, para introduzir o estudo do aspecto linguístico *Present Perfect*, propus a eles uma dinâmica oral sobre as suas experiências

⁷³ As atividades mencionadas neste excerto do diário reflexivo, bem como as perguntas de leitura crítica mencionadas na seção sobre “leitura como letramento crítico” a respeito desse mesmo tema, foram retiradas e adaptadas do sítio eletrônico: <https://inspireesl.wordpress.com/2018/03/22/gender-equality-emma-watsons-speech-lesson-idea/>. Acesso em: 20 de fev. 2024.

de vida e sobre pessoas que os inspiraram de alguma forma na vida, seguindo a temática geral do bimestre. Em meu diário relatei que,

[...] comecei a aula realizando uma atividade oral coletiva com a turma, adaptada do livro didático na parte de Speaking (Joy!) (Oliveira, 2020, p. 227). No quadro, escrevi a pergunta “Have you ever...?” e pedi que os alunos fizessem perguntas uns aos outros pensando em alguma experiência que eles gostariam de saber sobre o(a) colega, que, por sua vez, deveria responder com “Yes, I have” ou “No, I haven’t”. Cada aluno escolheu um(a) colega para responder à pergunta e, dessa forma, todos tiveram a oportunidade de perguntar e responder. Disse aos alunos para tentarem fazer follow-up questions para as respostas dos colegas, mas a maioria das respostas foi “No, I haven’t”, e os alunos ficaram sem ideias.

No início, alguns alunos ficaram um pouco resistentes para participar da atividade, mas, aos poucos, foram se soltando. Para ajudá-los, entreguei a famosa lista de verbos irregulares no passado participio para utilizarem os verbos e completarem a pergunta e expliquei que, caso houvesse um verbo que não estivesse na lista (que foi a mais completa de verbos irregulares que encontrei na internet), compartilhassem com a turma para que pudéssemos juntos verificar o seu passado participio. Eu mesma comecei a atividade dando meu próprio exemplo fazendo uma pergunta para um aluno, que respondeu em seguida. Todos acabaram utilizando verbos da lista que entreguei mesmo, mas, depois de todos terem participado, eles me fizeram uma pergunta sobre minhas life experiences usando um verbo que não estava na lista, no caso, utilizando um verbo regular.

Após essa atividade, introduzi o tema Inspirational Figure, já focando, de forma contextualizada, na atividade linguística proposta pelo livro didático de inglês (Joy!, p. 223-224). Comecei fazendo as perguntas iniciais sobre quem os inspirava. A maioria dos alunos que participaram mencionou a mãe ou o pai como a sua pessoa inspiradora, em inglês, completando com o motivo também em inglês (DR, 27 de março de 2024).⁷⁴

Momentos assim dentro da sala de aula de inglês, mesmo que promovam produções simples na língua-alvo, no meu ponto de vista, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento linguístico dos aprendizes. Ainda, podem colaborar com a formação de alunos cidadãos capazes de ver, na língua inglesa, e em qualquer outra língua, possibilidades de compartilhar convergências e divergências com o próximo. O observador externo, de igual maneira, em suas anotações no roteiro de observação semanal (ROS), observou que

[a] conversação entre os alunos os possibilita descobrir quais experiências cada um já teve ou gostaria de ter, além de suas inspirações. Isso pode

⁷⁴ André (2012) já destacava que a descrição e a indução são características importantes de uma pesquisa etnográfica e, creio, autoetnográfica. Segundo a autora, “[o] pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais” (André, 2012, p. 29). Por essa razão, julgo pertinente apresentar uma descrição o mais detalhada possível de aspectos de minha prática de forma a auxiliar na interpretação da cultura em destaque.

possibilitá-los aprender como usar a língua inglesa para se entenderem enquanto participantes de um sistema social e afetivo, na capacidade de organizar esse mundo através da língua. “Have you ever...”; “I have chosen ... as my inspiration”; “I think so” são algumas das frases-modelo trabalhadas que os alunos podem guardar para eles, que trazem noção de identidade para a produção da fala (ROS, 27 de março de 2024).

Esse excerto do observador externo reforça, desse modo, algumas das possibilidades de uma simples conversação em inglês para a formação crítica dos educandos, em especial, ao se pensar na construção de sua identidade como falantes dessa língua-alvo. Para além desse momento oportuno, a propósito, a educação crítica em língua inglesa pode fazer parte da prática pedagógica no decorrer de toda aula e em todas as aulas da língua, tornando os cinquenta minutos de aula como essa grande brecha no currículo para se ensinar e aprender inglês de maneira crítica. Na atividade de compreensão oral realizada no início do segundo bimestre com a turma investigada, é possível observar também algumas das possibilidades de se trabalhar com temáticas sociais por meio da compreensão oral de letras de música. Em meu diário reflexivo sobre a aula, descrevi que

[c]omo não tivemos tempo suficiente para fazer uma atividade de listening no 1º bimestre, decidi começar o novo bimestre com uma aula de música para introduzir a temática social que guiará as aulas e atividades. A temática desse bimestre se resume no título da unidade do livro escolhida para as aulas: “A drop of ink may make a million think”. A unidade traz como objetivo a abordagem das influências das mass media na sociedade e, para ilustrar isso, escolhi a música “Pretty hurts”, da cantora estadunidense Beyoncé, para discutirmos a influência das mídias na construção de padrões de beleza e como a própria mídia pode ser utilizada para combatê-los (DR, 24 de abril de 2024).

Abordar temas de forma dinâmica, como é possível com trabalhos com músicas, parece favorecer a promoção de discussão sobre temáticas que, em algumas circunstâncias, podem não fazer parte do contexto social dos estudantes e sobre as quais não teriam a chance de refletir (Mattos, 2015). Durante a primeira entrevista, por exemplo, a turma destacou o desejo de fazer mais atividades com música, séries e até com projeção de slides, o que, de certa forma, acabou sendo adotado nas atividades que planejei para o segundo bimestre, como foi com essa atividade de comunicação oral. Sobre essa atividade, a discussão sobre *Mass Media* e, mais especificamente, sobre os padrões de beleza impostos pela sociedade e divulgados pela mídia, mas também combatidos pela própria mídia, como as mídias musicais, pode se apresentar como uma dessas possibilidades para o desenvolvimento da comunicação oral em inglês como letramento crítico. Não pela atividade de música em si, com uma abordagem mais linguística, mas pela reflexão e discussão crítica que o conteúdo da música pode permitir, em que diferentes

pontos de vistas são expostos entre os próprios discentes, que, por sua vez, têm a oportunidade de desafiar “suas próprias pressuposições e as de outras pessoas” (Mattos, 2015, p. 262), em reflexões individuais e, principalmente, naquelas realizadas em grupo. A exemplo dessas possibilidades, após discutir com a turma o sentido da frase que introduz a unidade do livro para o segundo bimestre, *A drop of ink may make a million think* (Oliveira, 2020, p. 244-245),

perguntei [aos alunos] sobre o uso das redes sociais e sobre o que eles costumam se informar na internet. Também fiz as duas primeiras perguntas do Warming up do livro. Ao longo das atividades, eles foram respondendo inicialmente em português e, depois, passando para o inglês conforme eu os auxiliava. Ainda durante a discussão, escrevi, no quadro, algumas palavras relacionadas às mídias de massa como TV news, newspaper, magazine, etc. Discutimos também a questão de Fact e Fake, as vantagens e desvantagens das mass media e a influência das coisas escritas, faladas e mostradas em nossa vida através de todos os tipos de mídia (DR, 24 de abril de 2024).

Com essa discussão oral inicial, é possível, assim, penso, construir um ambiente de sala de aula de inglês onde o que será trabalhado para o ensino e a aprendizagem da língua se conecte com a realidade vivida pelos discentes, possibilitando maior engajamento na aula. A exemplo, ao participarem das discussões propostas sobre a temática, conforme a gravação de áudio da aula, os estudantes mencionaram como vantagem do advento da internet o maior acesso à informação e, sobre a relação entre esse advento e o aumento de *fake news*, citaram a maior visibilidade que a internet possibilitou a notícias falsas, que, segundo eles, já existentes no passado, foram ampliadas com o digital. Além disso, mencionaram o uso de *fake news* como um atrativo para visualizações em redes sociais por pessoas que não se preocupam em investigar a veracidade dos fatos. Conforme Mattos (2015) afirma, aulas de inglês que exploram temáticas sociais podem oferecer ao estudante oportunidades de reflexão sobre assuntos com os quais eles podem não estar tão familiarizados. Nessa atividade, em específico, por um lado, não diria que o assunto não seja tão familiar aos discentes; por outro lado, poderia dizer que uma abordagem crítica como essa parece propiciar um momento ímpar para os estudantes se expressarem diante do assunto, e em inglês.

Continuando esse trabalho de comunicação oral, em que o português e o inglês foram adotados pela translanguagem, ao se referirem à mídia, os estudantes igualmente mencionaram palavras como “manipuladora”, “dirty” e “information” para descrevê-la, conectando-as à ideia da unidade de que “*a drop of ink may make a million think*”, isto é, a influência da mídia sobre as pessoas, direta e indiretamente nos nossos “*hobbies, professional and personal life, beauty standards*”. Essa menção à questão de beleza feita pela aluna Aurora foi essencial para vincular a discussão temática da unidade à música “*Pretty Hurts*”, da cantora Beyoncé, que havia

escolhido para ilustrar como a mídia pode influenciar nossos pensamentos. Ainda que acelerando até mesmo a minha fala, tanto em inglês quanto em português, procurei relacionar a influência das mídias sociais em nossas vidas com a indústria musical. Ao falarem dessa relação, citando a cantora Beyoncé, o aluno Cristiano mencionou que a sua influência pode ser negativa, uma vez que *“everyone wants to be like her”*, enquanto a aluna Aurora mencionou a influência positiva da cantora sobre os direitos dos negros.

Após perguntar sobre a influência da música em nossas vidas, discutir o nome da música abordada em inglês e explicar aos estudantes sobre como deveriam escutá-la, prestando atenção nas palavras conhecidas e procedendo ao preenchimento das informações restantes na letra que entreguei a eles, para otimizar o tempo de aula, conforme relato em meu diário da aula, busquei abordar as perguntas da imagem abaixo (Figura 2) a partir da análise de alguns trechos da música. Dessa forma, realizei perguntas com base nos trechos: *“What's in your head, it doesn't matter”*, *“What you wear is all that matters”*, *“Perfection is a disease of a nation”*, *“Blonder hair, flat chest”*, *“TV says, ‘bigger is better’”*, *“South beach, sugar free”*, *“Vogue says, ‘thinner is better’”*, *“It's the soul, it's the soul that needs surgery”* e *“Plastic smiles and denial can only take you so far”*.

Figura 2 – Discussão oral sobre a música *Pretty Hurts*, de Beyoncé

TIME FOR REFLECTION – “Pretty Hurts”, by Beyoncé

1. What is beauty in your opinion? Why?
2. How often do you think about beauty? Why?
3. What does “pretty hurts” mean?
4. “Perfection is a disease of a nation”. Do you agree with that? Why (not)?
5. “What’s in your head, it doesn’t matter” / “What you wear is all that matters”. What do you understand by that?
6. Do you think the idea of beauty changes? Why (not)?
7. Who decides who or what is beautiful? Who influences the beauty standards?
8. What is the message of the song “Pretty hurts”, by Beyoncé?

Fonte: a autora (DR, 24 de abril de 2024).

Sobre os trechos, ao questioná-los sobre o porquê de a cantora falar *disease*, *soul* e *surgery*, os estudantes mencionaram o apelo que é feito para a necessidade de *“change the way you think”* a respeito dos padrões de beleza, pois é a alma, e não corpo, que precisa de uma mudança. Ademais, mencionaram a ausência de verdade em sorrisos que são artificiais, feitos

por cirurgias plásticas ao analisarmos o trecho sobre *plastic smiles*. Ao longo da atividade, busquei convidar a turma a fazer pequenas análises da forma utilizada para a escrita da música como questões de conhecimento linguístico em inglês – gramática, pronúncia e vocabulário – ao mesmo tempo em que fazíamos essa análise crítica da letra. Conforme Cervetti, Pardales e Damico (2001) pontuam, quando os aprendizes percebem que os textos a que têm acesso são representações da realidade e, por conseguinte, construções sociais, a eles é dada a chance de assumirem uma posição mais significativa diante desses mesmos textos. Nesse sentido, podem ser capazes de aceitá-los ou não, ou mesmo reconstruí-los, de modo que se aproximem mais de sua realidade. Diante disso, músicas em inglês podem fomentar um engajamento social crítico considerável entre o corpo discente. Por representarem um elemento da mídia de massa amplamente acessível, as obras musicais podem exercer influência na formação de comportamentos, opiniões e preferências culturais dos indivíduos, que, de forma inconsciente e sem um olhar crítico, podem acabar assimilando indiretamente os discursos por elas expressos.

Ainda sobre a aula, é igualmente possível notar o engajamento dos aprendizes com esse tipo de atividade promotora de uma educação crítica em língua inglesa, conforme respostas deles no questionário semanal (QS) sobre a aula em questão. Segundo alguns deles, que justificaram as suas respostas de forma mais detalhada, acerca dessa mesma aula com música,

Achei legal, deu pra falar bastante inglês e tive mais facilidade hoje.

Achei bem legal, é muito bom aprender com músicas e textos.

Achei as atividades muito práticas.

Boa, foi divertida.

Sim, [a aula contribuiu para a vida pessoal, social e acadêmica] sobre a influência das redes sociais.

Sim, [a aula contribuiu para a vida pessoal, social e acadêmica] através do tema e da música passada (QS, 24 de abril de 2024).

Em outras palavras, os estudantes também se beneficiam de atividades de comunicação oral em inglês como letramento crítico (Brasil, 2006). Em seu roteiro de observação semanal (ROS) sobre esse mesmo dia, Paulo, o observador externo, descreve as possibilidades críticas a partir dessa atividade de compreensão oral, que, em sua visão, abordou discussões sobre o “empoderamento das mulheres e consciência [...] sobre os sexismos construídos e sustentados na sociedade” (ROS, 24 de abril de 2024). Conforme seu relato,

Para a atividade de listening, papéis contendo as atividades foram entregues aos alunos, que seriam devolvidos e avaliados após a correção em conjunto. Explicou a atividade e colocou a música para tocar. As respostas foram debatidas e, utilizando a própria música, foram corrigidas, na tentativa dos alunos conseguirem ouvir o que era importante para as questões postas. Debate sobre sexismo e a violência sofrida pelo gênero feminino (ROS, 24 de abril de 2024).

Pelo excerto, mais uma vez, podemos observar as possibilidades da perspectiva crítica no trabalho com a comunicação oral por meio de recursos como músicas em inglês. Além disso, a comunicação oral em língua inglesa como letramento crítico pode similarmente ser fomentada por meio de discussões orais suscitadas por obras literárias em língua inglesa. Exemplificando, para contextualizar a leitura da obra *“Pride and Prejudice”*, da escritora inglesa Jane Austen, analisada mais detidamente na próxima seção, relato em meu diário a promoção da comunicação oral para a conexão da leitura proposta (com relação a influência da literatura em nossas vidas) e a temática sobre *Mass Media* no segundo bimestre:

Para início das atividades, conectei a literatura com o tema sobre social influence e com a música que havíamos ouvido na última aula. Depois, para contextualizar mais ainda, fiz perguntas aos alunos sobre o hábito de leitura deles, como “Are you good readers?”, “What do you like to read?”, etc. Gostei da participação dos alunos, pois eles já falaram mais palavras e até frases em inglês como, por exemplo, um aluno falou que gostava de “fiction science”, e outra aluna falou “I don’t know” para o fato de não ler. Nas últimas aulas e também pela entrevista, os alunos falaram que gostariam que o uso do inglês fosse aumentado em nossas aulas. Por isso, nessa aula, decidi tentar falar quase 100% em inglês, sem ter de passar para o português o que falava mesmo quando achava que os alunos não estavam me entendendo. Dessa vez, decidi esperar para ver se algum aluno entenderia e responderia para, assim, ser modelo para os outros colegas. Fiquei até satisfeita, porque muitos alunos estavam conseguindo entender o que eu falava e perguntava a eles (DR, 15 de maio de 2024).

Nesse trecho, é possível observar a relevância de o aluno receber “input na língua alvo, de forma a ser capaz de se comunicar no idioma” (Caetano, 2017, p. 25). Um aluno mencionou no questionário semanal que, nessa aula, “teve muito inglês e pouco português, não compreendi direito” (QS, 15 de maio de 2024), reforçando a minha percepção de que alguns discentes poderiam não estar me entendendo. Semelhantemente, na visão do observador externo, Paulo, “[o]s alunos apresentam melhor engajamento quando a professora permuta o que diz em inglês com a tradução em português. Às vezes [a professora] precisa fazer elaborações/comunicados em português. Em diversos momentos [a professora] não usa a tradução como um recurso didático, deixando os alunos buscarem o sentido por conta própria” (ROS, 15 de maio de 2024) e que “[a]lguns alunos se sentem mais à vontade para participar das atividades quando

respondem algo em português e depois tentam, sozinhos ou em conjunto, encontrar a maneira mais aproximada de falar em inglês” (ROS, 15 de maio de 2024). No entanto, acredito que a estratégia de contar com a colaboração dos demais alunos que estavam entendendo surtiu efeito.

Sobre isso, a maioria da turma demonstrou um retorno positivo quanto ao uso quase exclusivo do inglês, afirmando que “hoje a aula foi muito falada em inglês”, “as aulas são bem práticas com conversação”, “conversando em inglês fica mais fácil de aprender”, “bastante prática”, “positivas são as partes das pronúncias” e “bem divertida e prática” (QS, 15 de maio de 2024). Ademais, durante uma breve discussão que realizei para contextualizar a autora Jane Austen e a história de seu livro, “[u]ma aluna disse que conhecia a história, mas disse também, em inglês, sem eu pedir, ‘*I don’t remember*’ quando a pedi para falar um pouco sobre o que sabia” (DR, 15 de maio de 2024), o que reforça a importância de a professora ou professor ser referência para que o aluno se sinta capaz de usar a língua-alvo na aula em suas respostas, mesmo que curtas. Para além desse quesito linguístico, acrescentaria que essa aula, (quase) totalmente em inglês, pode ter possibilitado ao aprendiz se comunicar exercendo também a sua cidadania ao se engajar posteriormente com a temática proposta. Paulo, o observador externo, complementa essa ideia registrando, em seu roteiro da aula do dia, que “[h]ouve uma conversa guiada por perguntas sobre a importância da literatura nas nossas vidas e o que pode ser entendido como conteúdo de leitura para além de livros literários, jornais e revistas” (ROS, 15 de maio de 2024).

Se, em atividades voltadas para o desenvolvimento mais pontual de outras habilidades, como as de compreensão oral e leitura descritas até aqui, é possível realizar discussões orais sobre assuntos que interessam à realidade do aluno, maior promoção de uma comunicação oral como letramento crítico pode ser realizada a partir de atividades de produção oral na língua que levem os aprendizes a se ouvirem e escutarem o outro (Menezes de Souza, 2011b) sobre uma temática de importante valor social. Em outro momento mais específico, relativo apenas à produção oral da língua, na aula do dia 19 de junho de 2024, foi possível desenvolver uma atividade que promovesse mais diretamente discussões críticas sobre o tema discutido no segundo bimestre relativo aos meios de comunicação de massa. Buscando promover o desenvolvimento de habilidades de debate em inglês, levei para a turma uma aula de conversação sobre a circulação e a produção de notícias e sobre as redes sociais. Com a aula, tive por objetivo possibilitar à turma uma discussão, em inglês, mais aprofundada e mais consistente sobre a temática abordada no bimestre em evidência, realizando os questionamentos da Figura 3 abaixo a partir da curadoria de perguntas disponíveis em sítios eletrônicos, de acesso público e gratuito, para debates em inglês:

Figura 3 – Perguntas do debate sobre *News e Social Media*

“Do you read/watch the news? Why (not)?”
“Do you trust the news? Why (not)?”
“Do you trust what people tell you about the news? Why (not)?”
“How can you know a person/source is reliable?”
“What makes you believe in this source?”
“What makes a source reliable?”
“How do you know the news you read is the truth/based on true facts?”
“Do you check the news you read/receive on your cell phone? Why (not)?”
“When you see some news, do you look for it on other sources? Why (not)?”
“Should the news give an opinion? Why (not)?”
“Do you think knowing about the news around us is necessary for us? Why (not)?”

“What kind of social media do you access the most?”
“What kind of things do you usually do on your social media?”
“Does anybody follow any kind of news source? Why (not)?”
“What can social media be used for?”
“If you see a hater on your social media, what do you do?”
“What do you do if you see a person committing cyberbullying?”
“How would you define an influencer?”
“What kind of influence does an influencer have on our life?”
“Do you compare your life with the influencers? If so, how do you feel? If not, why?”
“Have you ever done a social media detox? Why (not)?”
“What are the dangers of social media?”
“Have you ever experienced a bad experience on social media? What happened?”
“What tips would you give someone who wants to reduce their social media time?”

Fonte: a autora (DR, 19 de junho de 2024).

Além do objetivo de discutir com mais tempo de qualidade sobre as temáticas elencadas para o segundo bimestre, uma vez que, desde o primeiro bimestre, vinha percebendo a dinâmica acelerada do meu fazer docente crítico, também propus o desenvolvimento de algumas habilidades linguísticas dos discentes. Para isso, antes de iniciar o debate sobre notícias e redes sociais, estudei com a turma algumas possibilidades discursivas para, ao menos, iniciarem a discussão de suas ideias ao longo do debate usando a língua inglesa, conforme a Figura 4.

Figura 4 – *Language Box* para a aula de debate

Expressing Opinions in English	
Expressing a Personal Opinion • In my opinion, ... • I feel that ... • Well, I would say that ... • It seems to me that ... • I am of the opinion that ... • Speaking personally, ... • As I see it, ... • In my point of view, ... • I think that ...	Giving Reasons • I tell you all this because ... • I base my argument on ... • I'm already thinking that because ...
	Expressing Personal Doubt • I'm not sure if ... • I'm not satisfied that ... • I'm not convinced that ... • I doubt that ...
Agreement Phrases • I completely agree with you. • That's a good point. • I see what you mean. • You're absolutely right. • I couldn't agree more. • That's exactly how I feel. • I strongly agree with you. • That's a very important point.	Disagreement Phrases • I'm sorry but I'm of a different opinion. • I'm not sure I agree with you. • I don't agree with you about ... • I understand what you're saying, but ... • Sorry, I can't accept your opinion that ...
Stating Something as a Fact • Everyone knows that ... • It is normally accepted that ... • There can be no doubt that ... • As everybody knows ... • Nobody will deny that ...	Enumeration of Points • Moreover, ... • In addition to that, ... • Furthermore, ... • First of all, I would like to say ... • First ..., second ..., third ... • Another example of this point is that ...
Drawing Conclusions • Finally, ... • Summing up, I must say that ... • In conclusion, we can say that ... • To cut a long story short, ...	Fillers in Conversation • Um... • Ok / Alright, ... • You know, ... • By the way, ... • What I mean is ... • So, ... • Well, ... • Anyway, ...

Adapted from: <https://englishstudyonline.org/expressing-opinions/>.
Accessed on: 13/05/2024.

Fonte: a autora (DR, 19 de junho de 2024).

Segundo relato no meu diário reflexivo do dia 19 de junho de 2024, após explicar sobre os porquês do período anterior de três semanas sem aula referentes às paralisações da educação perante a necessidade da presença dos profissionais da área de “participar das decisões que estão sendo tomadas pelos parlamentares sobre o nosso serviço público em Minas Gerais” (DR, 19 de junho de 2024), levei-os para o palco da escola e expliquei como seria o debate:

Fizemos um círculo apenas com as cadeiras, e entreguei aos alunos uma language box que organizei com alguns atos de fala em inglês para a discussão grupal sobre os temas (expressing opinions, giving reasons, agreeing and disagreeing, stating facts, enumerating, concluding e alguns fillers). Expliquei as expressões indicadas em cada ato de fala e disse aos alunos que a ideia era que eles, ao menos, comessem a expressar a opinião deles e interagir com as opiniões dos colegas em inglês. Também disse que poderiam falar tudo em inglês caso soubessem ou até mesmo usar os celulares para colocarem suas frases em algum aplicativo de tradução e falar a versão em inglês fornecida (DR, 19 de junho de 2024).

Dito isso, passamos então para o debate sobre as redes sociais e notícias. Durante essa atividade, os estudantes foram refletindo sobre as notícias em suas vidas, expressando suas

opiniões em palavras ou pequenas frases em inglês, pela translanguagem, conforme gravação de áudio da aula em evidência. Pelo fato de a maioria dos alunos ser tímida e fornecer respostas curtas para as perguntas, foi preciso que uma pergunta fosse realizada após a outra para manter o engajamento da turma na atividade proposta, o que gerou a lista final com as perguntas apresentadas na Figura 3. Quando perguntados sobre o acesso diário a notícias, um aluno, de codinome Cristiano⁷⁵, disse que não acompanhava o noticiário por causa da “*much violence*” que geralmente “*people tell me*”, demonstrando que o aluno em questão parece acreditar no que lhe é falado. Mesmo com essa fala, quando perguntados sobre a confiança nas notícias que recebem, a maioria disse que não confia nelas; a exemplo, a aluna Carol mencionou, em seguida, que “*sometimes*” confia nas notícias que recebe se a fonte for “*reliable*”. Nesse momento, os estudantes citaram exemplo de jornais que, para eles, não poderiam ser confiáveis, o que pode demonstrar o seu senso crítico na distinção entre uma fonte confiável e outra não confiável, especialmente após falarem sobre características de uma fonte que poderia ser considerada confiável como “*too much access*”, “*coherent with the truth*”, “*make sense*”, “*more probable*”, “*based on facts*”, “*you can search for it in different sources*”. Ainda que pareçam reconhecer a necessidade da checagem da fonte, os estudantes afirmaram não checar os fatos das notícias que acessam, exceto notícias de “*sports*” e “*music*”, conforme a declaração do aluno Marcelo. A respeito da opinião em notícias, a aluna Aurora pareceu demonstrar certeza ao afirmar, logo em seguida ao meu questionamento, que “*the person who wrote the news can't be impartial*”, sendo complementada pelos colegas, após incentivo para falar em inglês o que havia dito em português, que “*it influences people's opinion*”. Sobre isso, descrevo em meu diário que

[a]o longo das perguntas, os alunos foram participando com o “inglês que tinham”. Uns poucos alunos conseguiram soltar pequenas frases. A maioria precisou de muito incentivo até para repetir, em inglês, a versão do que disseram em português. Tentei também ensiná-los expressões que eles estavam usando a todo momento como “I don't know”, “I think so”, “Yes, I do/No, I don't”, “Like,..”, etc. Quando um aluno falava em português, eu perguntava à turma como se falava e, assim, eles foram se ajudando a passar o que falavam em português para o inglês. Sempre que era possível, pedia para que usassem as expressões da language box que organizei. Alguns alunos faziam o uso espontaneamente. Para outros, precisei pedir que escolhessem uma das opções para o ato de fala que gostaria de expressar (DR, 19 de junho de 2024).

Com essa dinâmica, seguimos para a discussão sobre as redes sociais. Quando questionados sobre a utilidade das redes sociais, o aluno Cristiano disse “*bullying*”, não por

⁷⁵ Todos os nomes de estudantes mencionados são fictícios. Os codinomes que os alunos escolheram para as entrevistas foram igualmente utilizados nas menções às suas falas durante as aulas.

achar isso “cool”, mas por acontecer nas redes. Para problematizar essa ação, levei-os então a pensar sobre como agir com *haters* em nossas redes sociais, e eles mencionaram “*block the person*”, “*report the person to Instagram*”, “*report the person’s comments*”, e o próprio aluno Cristiano disse “*nothing*” por não saber o que fazer em casos de *cyberbullying*. A fala desse aluno, segundo penso, pode ser uma importante brecha (Duboc, 2012, 2015) para a professora ou professor de inglês contribuir com a formação cidadã de seus estudantes, no sentido de auxiliá-los em assuntos que possam ser pouco familiares para eles até então (Mattos, 2011, 2015). Por esse mesmo caminho, podem seguir as discussões sobre o impacto dos influenciadores digitais em nossas vidas, que, mesmo sendo presenças constantes no cotidiano de jovens como os da turma participante, parecem ser pouco analisados criticamente. Os discentes mencionaram que esses influenciadores causam um “*negative feeling*” nas pessoas, e o aluno Cristiano chegou a dizer que eles poderiam ser definidos como “*fraud, because most influencers post a fake life*”. Ao falarem do vício às redes sociais, a aluna Maria afirmou já ter feito um *detox* das redes sociais, porque “*I wanted to have time*”; enquanto a aluna Tay afirmou já ter feito o mesmo em um momento em que “*was not very well*”, porque “*I used to compare myself*” com a vida dos influenciadores que seguia, o que pode indicar uma percepção crítica da aluna sobre a influência das redes em sua vida. Acerca do desenvolvimento desse tipo de senso crítico,

[t]entei fazer com que a discussão ficasse o mais crítica possível, selecionando perguntas que levassem a isso. Percebi que os alunos conseguiram se expressar criticamente, apesar da preocupação com o uso da língua inglesa, não apenas deles, mas também a minha de eles usarem a língua. Nas respostas das perguntas acima, eles demonstraram ter pensamento crítico sobre, por exemplo, as influências negativas de influencers como a comparação excessiva entre eles e a vida desses influenciadores, a propagação de fake news e golpes nas redes sociais, o cyberbullying online e o vício. Além disso, demonstraram saber como agir em algumas situações online como bloquear um hater e denunciar mensagens ou comentários ofensivos.

Também percebi que os alunos parecem se sentir muito pouco motivados para, pelo menos, tentar falar em inglês. Quando se sentem confiantes, até chegam a falar palavras soltas que conhecem em inglês, mas, quando é uma frase mais elaborada, ficam aparentemente envergonhados de pronunciar erroneamente, talvez. Percebo também que eles possuem certa dificuldade em expressar a opinião em público, até mesmo em português, tanto que tive que fazer diversas follow-up questions para eles saírem de respostas com duas ou três palavras apenas... De todo modo, essa experiência com a conversação em inglês sobre uma temática social foi muito positiva e, acredito, preciso repetir essa dinâmica em outras oportunidades para ajudar os alunos tanto na questão de expressar suas opiniões publicamente quanto na de usar a língua inglesa para fazer isso (DR, 19 de junho de 2024).

Essa aula em questão, conforme resposta dos discentes no questionário semanal, foi realizada quase totalmente em inglês e lhes possibilitou expressar as suas opiniões sobre os assuntos abordados *em inglês*. De acordo com suas respostas ao questionário semanal da aula, esse tipo de aula tem como pontos positivos “bastante conversa”, “divertida e comunicativa”, “em grupo” e “melhora do nosso inglês” (QS, 19 de junho de 2024). Para além das possibilidades de desenvolvimento da parte linguística, os discentes também destacam oportunidades de aprender “como expressar minha opinião em inglês”, “como usar as redes sociais com consciência” e “conselhos sobre notícias e como lidar com elas” (QS, 19 de junho de 2024). De igual modo, o observador externo, Paulo, observa que a aula proporcionou ganhos linguísticos à turma, pois “vários alunos estabeleceram conexão entre as frases selecionadas pela professora e a possibilidade de usá-las num debate, além de termos na língua-alvo específicos sobre os temas da aula” (ROS, 19 de junho de 2024). Igualmente, Paulo descreve que houve promoção de reflexões e discussões críticas com o “debate sobre o que são e quais as relevâncias das notícias nas nossas vidas, como validá-las (fonte confiável) e as relações de notícias com rede social, além de outros assuntos que cada aluno trazia ao longo do debate, como bullying” (ROS, 19 de junho de 2024). Diante disso, observam-se as oportunidades que, mais uma vez, atividades de comunicação oral, neste caso, de produção oral, proporcionam para uma educação crítica em língua inglesa, ainda que esse tempo (curricular) seja escasso.

A propósito, defender essa educação não significa desconsiderar as diretrizes e planos de curso curriculares, a nível nacional e/ou estadual. Ao contrário, significa adotar, com eles, uma postura que reconheça o papel linguístico e crítico, em seu sentido educacional (Brasil, 2006), do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. A exemplo, as atividades aqui apresentadas, analisadas e discutidas não se encontram alheias ao que os planos curriculares inerentes ao contexto desta pesquisa (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2021, 2024) preconizam para o período da coleta e geração de dados, do primeiro e do segundo bimestre de 2024. Habilidades como “(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras e gestuais)” (Minas Gerais, 2024, p. 43); “(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos” (Minas Gerais, 2024, p. 46); e “(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagens e línguas diversas, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética” (Minas Gerais, 2024, p. 47) podem ser nitidamente observadas nos objetivos e no

desenvolvimento das atividades analisadas e discutidas. Isto é, uma prática pedagógica pautada em uma educação crítica pode complementar, senão caracterizar, o trabalho de professores de inglês, no sentido de que os(as) professores(as) também podem exercer a sua autonomia para construir uma teoria de prática – e, enfim, praticá-la – que seja responsiva às particularidades de seu contexto educacional (Kumaravadivelu, 2001).

Finalmente, com essas atividades, pela perspectiva crítica, pode-se perceber a chance de a professora ou professor de inglês engajar seus aprendizes no ensino e na aprendizagem da língua de forma mais concreta. Ilustrando, o observador externo destaca que os estudantes parecem demonstrar maior envolvimento quando produzem algo na língua-alvo e podem falar sobre o assunto de forma mais livre. Isso pode ser percebido na descrição que Paulo realiza sobre a dinâmica de participação dos discentes na aula de debate, do dia 19 de junho:

Stefani introduz o tema inicial (news) e chama aluno a aluno para participar, auxiliando-os na construção das respostas que eles gostariam de dar, na maioria das vezes iniciando em PT [português] e depois traduzindo para EN [inglês], tentando não interferir na originalidade da resposta. Alguns alunos por vezes tomavam iniciativa, mas normalmente a professora tinha que selecionar. Este foi o ritmo de toda a aula. Os próprios alunos conseguiram se aprofundar no tema, pensando como enxergam a própria participação na busca por notícias e as contradições relacionadas às necessidades de consumir mídias (ROS, 19 de junho de 2024).

Esse movimento de chamar o aluno para ser protagonista da aula, contribuindo com suas respostas ao se expressar sobre os temas abordados, lhe auxilia semelhantemente na construção de sua autonomia diante de sua própria aprendizagem, em especial, para o desenvolvimento de seu senso crítico a partir da aprendizagem da língua-alvo (Kumaravadivelu, 2001). É por esse motivo que considero essencial adotar uma atitude também autônoma de professores de língua inglesa quando encontramos uma maior dificuldade para o engajamento do corpo discente nas atividades de comunicação oral em língua inglesa, seja pela timidez, seja pela falta de confiança, conforme podemos perceber no perfil de meus alunos e alunas descrito anteriormente. Além disso, essa autonomia também deve ser posta em prática para o gerenciamento do que fazer, como fazer e quando fazer as atividades à disposição da professora ou professor.

Por fim, antes de finalizar essa seção, vale destacar uma questão com relação à abordagem de atividades de compreensão oral (*listening*) em língua inglesa, especialmente aquelas propostas pelo livro didático. A meu ver, atividades de compreensão oral propostas pelo material didático também favorecem discussões relevantes para a promoção do letramento crítico ao longo da aprendizagem de língua inglesa dos aprendizes. Como destaco no meu diário reflexivo do dia 24 de abril de 2024, não foi possível realizar as atividades de compreensão oral

do livro didático da turma no primeiro bimestre devido à carga horária reduzida da disciplina e pelos eventos extraclasse ocorridos ao longo desse período. No entanto, não se pode deixar de ressaltar a existência de oportunidades explícitas ou implícitas para a promoção de uma educação crítica no material didático em evidência.

Falando especificamente da unidade trabalhada no primeiro bimestre, a atividade de compreensão oral tratava de experiências em viagem, e viagem em família (Oliveira, 2020, p. 221-222). Considerando que vinha trabalhando com esse livro em anos anteriores, já conhecia, pois, a proposta dessa atividade, que, por sinal, precisaria de muitas adaptações devido ao, por exemplo, distanciamento entre os assuntos abordados no áudio e a realidade vivida pelos estudantes da escola (ver Toledo (2024b)). Por essa razão, decidi utilizar o tempo que nos restava para desenvolver outras atividades mais próximas de meus alunos e alunas. Assim como Duboc (2012, 2015) propõe, defendendo a utilização das brechas, neste caso, no sentido de abertura accidental, conforme descreve o dicionário online de língua portuguesa Houaiss, para o desenvolvimento de uma atitude curricular (Duboc, 2012) diante das atividades e/ou projetos propostos pelo material didático.

Diante disso, por fim, acredito fazer parte das atitudes de professores de língua inglesa favorecer aos seus aprendizes o contato com a língua em todas as suas nuances ao longo da educação crítica que se proponha para que, assim, possam desenvolver todo o seu potencial linguístico dentro e fora da sala de aula. Isso porque, em um contexto de educação pública, mais precisamente no de Minas Gerais, a língua inglesa continua, infelizmente, sendo a única língua *estrangeira* obrigatória assegurada aos estudantes no contexto de escola regular, cuja sala de aula de inglês pode ser o espaço mais provável (quicá, o único) para lhes proporcionar acesso a práticas socioculturais por meio de uma língua outra que não seja o (português) brasileiro. E esse trabalho, no meu ponto de vista, deve se estender às demais propostas de atividades incluídas no planejamento curricular, como, por exemplo, atividades e/ou projetos de leitura em inglês, conforme análise a seguir.

4.2.2 Leitura como letramento crítico

Ao retornar ao meu primeiro contato com a perspectiva do letramento crítico, como o fiz no início desta discussão de práticas, recordo-me de que, inicialmente, passei a observar e analisar as possibilidades do trabalho com essa postura filosófica (Duboc, 2012) a partir do desenvolvimento da habilidade de leitura em inglês em sala de aula. Decerto, por esse motivo, percebo nesta habilidade as maiores possibilidades para a adoção de semelhante atitude, seja

pela minha atuação pedagógica, seja pela elaboração, organização e execução das atividades e/ou projetos de inglês. Pela análise dos dados, em praticamente todas as aulas registradas para fins de pesquisa, os estudantes são convidados a realizar leituras em inglês, curtas e/ou longas, para iniciar, desenvolver ou finalizar alguma atividade escrita ou oral em andamento, produzida por eles ou por outrem. Em alguns casos, isso acontece até em demasia, quando a leitura não seria tão necessária para os objetivos da aula, como aconteceu na aula do dia 24 de abril discutida anteriormente, quando, como atividade de *pre-listening*, antes de abordar a atividade com a música “*Pretty Hurts*”, de Beyoncé, para introduzir a temática do segundo bimestre, sobre o poder dos meios de comunicação de massa em nossas vidas, os discentes realizaram a leitura de um pequeno texto retirado da parte de *Warming up* do livro didático da turma, “*Mass media and its influence on society*” (Oliveira, 2020, p. 246). Conforme refleti em meu diário do dia 24 de abril de 2024:

[...] [a] leitura do pequeno texto que levei para contextualizar a atividade de música me tomou muito tempo e, mais uma vez, porque os alunos ficaram um pouco resistentes para fazer a leitura de apenas um parágrafo, gastei tempo para incentivá-los. Ouvindo o áudio e analisando a aula depois, penso que, por ser um texto simples com muitas palavras cognatas, os alunos não precisavam ter tentado entender oralmente, em português, cada parágrafo, até porque o foco da aula não era reading (DR, 24 de abril de 2024).

Nessa aula, em específico, mesmo que tenha tomado significativo tempo da aula, o texto escrito trabalhado possibilitou a contextualização da atividade de compreensão oral, pois, ao perguntar à turma “se eles se consideravam influenciados pelas mídias sociais e que tipo de influência sofriam, [...], uma aluna mencionou a influência das mídias nos padrões de beleza e, assim, introduzi a música de Beyoncé e perguntei se eles consideravam que essa cantora influenciava as pessoas e como” (DR, 24 de abril de 2024). Dessa forma, a temática discutida ao longo do bimestre, cujo foco foi como as pessoas pertencentes às grandes mídias podem influenciar a sociedade, foi apresentada e desenvolvida de forma contextual. Somado a isso, a atividade de leitura abriu caminhos para discussões orais sobre notícias falsas (*fake or fact*), vantagens e desvantagens das mídias e a influência do conteúdo dessas mesmas mídias em nossas vidas, conforme apresentei na seção passada.

Para além dessa possibilidade do uso da leitura como recurso de contextualização, acredito que esse momento de leitura em inglês, principalmente em voz alta, possibilita ao aprendiz a chance de “*ler se lendo*”, literalmente e no sentido proposto por Menezes de Souza (2011a, p. 296, grifos do autor), e assim reafirmar a sua identidade como aprendiz da língua inglesa. Conforme venho percebendo em minha experiência docente, parece ser no momento

da leitura em voz alta para todo o grupo da sala que o aprendiz percebe mais nitidamente a sua singularidade de aprendiz dessa língua franca (Brasil, 2018; Duboc; Siqueira, 2020), porque *se ouve e se ouve escutando o outro* em sentido literal e figurado, novamente encontrado em Menezes de Souza (2011b). Com isso em mente, tal e qual busco fazer com as demais habilidades, desenvolvo o trabalho com a leitura em inglês, ao menos, uma vez por bimestre, de modo que os estudantes tenham também acesso a esse tipo de atividade. Ademais, busco promover atividades de leitura que sejam o mais contextualizadas possível e, pensando nisso, especificamente, juntamente à discussão da temática a guiar as atividades do bimestre, tento oferecer aos discentes momentos para o desenvolvimento dessa prática de modo dinâmico e participativo.

Voltando ao primeiro bimestre de investigação, por exemplo, após explicar o sentido da frase que introduz a unidade 14, *All things are difficult before they are easy*, e realizar as atividades de *Warming Up* e *Vocabulary*, analisadas na seção anterior, levei como proposta para a turma a leitura, a análise e a compreensão do discurso sobre *Gender Equality* proferido pela atriz Emma Watson, em uma reunião da Organização das Nações Unidas, em 2014. Como relatei em meu diário reflexivo da aula,

[p]ara esta seção (de leitura), o livro sugere a leitura de um testimonial sobre a vida na zona rural, o que considerei de pouco sentido para meus alunos. Como na semana que vem, comemoramos o Dia Internacional das Mulheres, tive a ideia de, então, trabalhar com meus alunos o discurso proferido pela atriz Emma Watson, da saga Harry Potter, sobre gender equality, que também trazia experiências pelas quais ela havia passado em relação ao tema (DR, 28 de fevereiro de 2024).

Com esse posicionamento, é possível inferir que o princípio de particularidade (Kumaravadivelu, 2001) muito importou para a seleção da atividade de leitura do primeiro bimestre. Como ressaltado no excerto acima, a proposta ensejada pelo livro de apresentar uma experiência na zona rural foi substituída por uma atividade que estivesse mais conectada à realidade dos meus alunos e alunas. Isso não significa que a temática não seja importante para sua formação cidadã, principalmente considerando que boas discussões críticas poderiam surgir como, por exemplo, com relação a questões sociais, econômicas, culturais, educacionais, políticas, dentre outras, percebidas na zona rural e na zona urbana. No entanto, no momento da preparação da atividade, havia uma oportunidade que julguei pertinente para um diálogo mais significativo com os aprendizes, facilitando assim o seu engajamento na aula de inglês para, enfim, construção de seu repertório na língua. Além disso, vale destacar que os projetos pertencentes ao contexto educacional, apesar de ocuparem, em alguns casos, o tempo de nossas

escassas aulas, podem colaborar para com uma educação crítica em língua inglesa, como demonstrou o projeto de minha escola sobre o Dia Internacional da Mulher. Oportunidades assim, podem ser também aproveitadas para a promoção da cidadania participativa do educando (Mattos, 2011, 2015; Soares, 2014; Caetano, 2017, 2023; Toledo, 2021; Schieber, 2022; Toledo; Schieber; Caetano, 2024), conforme será demonstrado mais à frente.

A respeito desse trabalho de compreensão escrita, considerando o papel educacional do ensino e aprendizagem de língua inglesa que este trabalho sugere, se faz importante também que, dentro das especificidades de cada contexto, seja dada a oportunidade aos estudantes de acessarem textos autênticos, com propósitos de comunicação reais, e não criados para o ensino da língua em si. Mattos e Valério (2010) apontam a autenticidade como fator imprescindível para a promoção de uma educação que se realize pela perspectiva do letramento crítico. Segundo as autoras,

[a] compreensão da língua como prática social estaria, pois, vinculada a sua gênese em um determinado contexto, uma vez que somente esse contexto poderia viabilizar a compreensão das relações de poder por ela retratadas, mantidas e /ou construídas. Textos, para o LC, devem permitir ao aluno compreender a ideologia e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratos sociais em diversas situações (Mattos; Valério, 2010, p. 145).

Com isso, considero mais do que preciso reconhecer que, ao substituir os textos escritos, e orais, do livro didático (Oliveira, 2020), que, geralmente, são retirados de contextos reais, propostas personalizadas por nós, professores, devem igualmente apresentar um caráter autêntico. De acordo com as OCEM (Brasil, 2006, p. 114), “[a] escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo”. Sendo assim, a atenção à autenticidade aliada à tentativa de conectar a aula de inglês com um projeto da escola, foi, pois, determinante para o trabalho com o discurso de Emma Watson, que ocupou duas aulas de inglês na turma e uma aula extra para ser totalmente concluído: a primeira, de *pre-reading*, referindo-se à discussão oral preliminarmente analisada e discutida na seção anterior; a segunda, de *while reading*, referente à leitura e discussão oral do discurso em si; e a terceira, de *post-reading*, relativa à produção escrita de material de campanha em favor da igualdade de gênero exposto no ambiente físico e virtual da escola, conforme análise e discussão mais adiante. Convém ressaltar que a estrutura de *pre-*, *while* e *post-*, características comumente encontradas em uma abordagem comunicativa (Richards; Rodgers, 2014), é, por mim, como professora de inglês, adotada como forma de contextualizar e melhor desenvolver as propostas para o ensino de inglês. Além disso,

adoto a concepção de que a assunção de uma perspectiva crítica, diferentemente do que se atesta ao longo do livro didático abordado (Oliveira, 2020), deve perpassar todos esses três momentos das atividades, pois acredito que o crítico se faz necessário no decorrer de todo o processo de discussão da atividade e/ou projeto proposto, assim como acontece na vida real.

Diante disso, uma vez que já me referi à primeira aula deste trabalho de leitura, cabe agora discorrer sobre como foi realizada a atividade de leitura em inglês em si em seu segundo momento. Ainda na primeira aula, compartilhei com cada aluno(a) cópias do discurso, em inglês, da atriz Emma Watson, encontrado no sítio eletrônico da *United Nation Women*⁷⁶, e, como dever de casa, solicitei que realizassem o estudo do discurso a partir do

o uso de estratégias como as palavras cognatas e o uso de dicionários online para buscar o significado apenas daquelas palavras desconhecidas. Também combinei com eles de escolherem duas pessoas da turma para fazerem a leitura e respectiva interpretação em português do discurso de Emma Watson no dia do evento de celebração do Dia Internacional das Mulheres na escola, além de trazerem material (lápiz, canetinhas coloridas, etc) para produzir alguns cards sobre gender equality e a campanha da atriz, HeforShe, na aula da semana que vem para possível distribuição no dia do evento (DR, 28 de fevereiro de 2024).

Com essa proposta, tive por objetivo proporcionar aos estudantes uma maior autonomia acadêmica de modo que pudessem contar com um momento interpessoal para o seu processo de aprendizagem da língua inglesa, contando com a indicação de estratégias de leitura e do estímulo ao desenvolvimento de seus próprios estilos de aprendizagem (Kumaravadivelu, 2001). Contudo, mesmo com toda a explicação e entrega de cópias do discurso, infelizmente, não pude contar com a realização da leitura e estudo prévio do discurso por parte da turma. De acordo com o relato do meu diário reflexivo do dia 06 de março de 2024, apenas um aluno havia cumprido o dever de casa. De igual forma, não foi possível a realização da apresentação oral do discurso no evento da escola, pois não houve a presença dos estudantes na aula de preparação para o evento, o que acabou me fazendo estender essa proposta para a turma do 3º ano noturno. A respeito disso, aproveito para destacar a relevância, a meu ver, de a prática pedagógica crítica ser adotada em todas as turmas em que atuamos, especialmente considerando que, com a insuficiência do tempo de aula em cada turma, uma prática em uma turma pode ser estendida ou continuada em outra turma.

Retomando a discussão sobre a leitura do discurso, conforme a reflexão que fiz sobre a aula, antes de fazermos essa leitura, a fim de contextualizar o discurso para os que não o havia

⁷⁶ O discurso trabalhado em sala está disponível em: <https://www.unwomen.org/en/news/stories/2014/9/emma-watson-gender-equality-is-your-issue-too>. Acesso em: 20 fev. 2024.

lido previamente, “fiz uma breve recapitulação sobre o que falamos na semana passada e uma breve exposição do que estava sendo tratado no discurso, lembrando a campanha *HeForShe* e seu significado” (DR, 06 de março de 2024). O discurso em questão pode se apresentar como uma oportunidade pertinente de “contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea” (Brasil, 2006, p. 112-113). A leitura desse tipo de texto, somada a uma discussão oral, por meio da translanguagem, sobre o seu conteúdo e contexto de produção e recepção, pode igualmente colaborar com a formação de um aluno-leitor-cidadão (Brasil, 2006), principalmente a respeito de uma temática de significativo valor social para os educandos. A exemplo, conforme roteiro de observação do dia 06 de março, Paulo afirma que “[o] texto serviu de gancho para os alunos exporem a [sua] visão de mundo dos estudantes, a transferi-la para um mundo de suas vivências (como participar do movimento *HeForShe* na própria escola)” (ROS, 06 de março de 2024). Em outras palavras, no meu ponto de vista, esse tipo de temática e o texto, ambos autênticos, podem contribuir para o favorecimento da promoção de uma educação crítica em LI. Assim, a visão dos estudantes sobre esse ponto pode ser percebida na produção escrita discente sobre o Dia Internacional da Mulher a ser apresentada na seção “Prática escrita como letramento crítico: promovendo a cidadania participativa” mais à frente.

Além de realizar um trabalho de leitura crítica, em que se busca compreender de modo geral as informações principais e “detalhadas do texto [com o uso de estratégias de leitura *skimming* e *scanning*], assim como os elementos linguísticos-textuais oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação (construção de sentidos)” (Brasil, 2006, p. 116), há que se fazer também um trabalho de letramento crítico com a leitura em inglês. Com isso, a consciência crítica pode ser estimulada, e o conteúdo do texto, compreendido em um contexto específico (Brasil, 2006). De acordo com meu relato no diário desta aula, infelizmente, o momento reservado para a leitura como letramento crítico não foi satisfatório, pois, a leitura de todo o discurso, que tomou quase a aula toda, impediu um maior aprofundamento nas questões sobre a produção e recepção do texto.

[A]o longo da atividade que tentei realizar hoje, percebi que a leitura do discurso ocupou quase todo o tempo da aula e que talvez eu poderia ter feito um recorte dele (apesar de considerar cada parte do discurso importantíssima para a temática discutida), especialmente porque, em diversos momentos, tive de ficar um tempo considerável encorajando alguns alunos a realizarem a leitura de, pelo menos, 1 parágrafo. Por causa disso, a atividade de leitura ficou mais na discussão, que foi rápida, sobre o tema central e o objetivo do discurso (DR, 6 de março de 2024).

Como pode ser percebido, os minutos finais da aula foram suficientes apenas para abordar a leitura crítica do discurso, na compreensão do assunto geral e do objetivo do discurso, como mencionado. Para esse objetivo, perguntas como “*How old was Emma when she started questioning gender-based assumptions? Why did she do it?*”, “*How old was Emma when the press started to sexualize her?*”, “*Is feminism considered to be a positive or a negative word according to Emma?*” e “*Has any country in the world achieved gender equality?*” foram brevemente abordadas, permanecendo, como dito, no nível da leitura crítica do discurso. Apesar desse ponto de vista, no entanto, como havia sido realizada toda uma discussão prévia sobre a temática do discurso, como apresentei anteriormente, alguns alunos indicaram, no questionário semanal da aula, que a aula contribuiu para a sua vida pessoal, social e acadêmica, seja pela prática da leitura, pois “ela ajudou a destravar um pouco a leitura em inglês e a vergonha de ler em público” e possibilitou aprender “palavras novas e suas pronúncias” (QS, 6 de março de 2024), seja pela contribuição “para nossa percepção sobre as mulheres, nossas opiniões e tudo” (QS, 6 de março de 2024), reforçando a característica de uma perspectiva crítica que proporciona aos aprendizes chances de confrontar as suas concepções e a de seus pares (Mattos, 2011, 2015).

De toda maneira, ainda que os estudantes tenham fornecido esse *feedback* positivo para uma possível prática crítica, uma vez que também realizei essa atividade em minha outra turma de 3º ano, do noturno, pude notar que algumas mudanças no trabalho com esse tipo de leitura poderiam ter sido adotadas. Por exemplo, poderia não ter realizado a leitura correspondente de cada parágrafo do discurso em português como o fiz durante a leitura na turma da pesquisa por pensar ser necessária para um maior engajamento dos discentes com o texto, que era longo, e para posterior discussão proposta, dado que não haveria tempo suficiente para seu estudo linguístico. Além disso, percebi que o perfil da turma pode igualmente influenciar no desenrolar da leitura em inglês, especialmente quando o corpo discente parece se mostrar mais confiante ao usar estratégias como *shadowing* e *parroting*⁷⁷, conforme sugestões do observador externo Paulo em seu roteiro de observação, para a realização da leitura dos textos. Como descrevi em meu diário, os estudantes participantes apresentaram muita resistência para a realização dessa atividade de leitura, que foi a primeira do ano.

⁷⁷ As técnicas de *shadowing* (em português, sombreamento) e *parroting* (em português, papaguear) se referem à imediata repetição do que se ouve, visando o aprimoramento de habilidades de escuta, pronúncia, entonação e fluência. No caso desta pesquisa, essas técnicas foram sugeridas pelo observador externo como possibilidades para o desenvolvimento da habilidade de leitura em voz alta em sala de aula de modo a aumentar o engajamento da turma nesse tipo de atividade.

Sobre isso, no próprio questionário semanal da aula, alguns alunos descreveram a dificuldade de ler em voz alta diante dos colegas, pontuando que “gosto de acompanhar na minha, sem ler na frente dos outros” e “ler em público dá muita vergonha” (QS, 6 de março de 2024). Em contrapartida, mesmo a maior parte da turma tendo resistido à leitura em inglês em voz alta, a maioria também descreveu pontos positivos da atividade como: “conseguir acompanhar e pronunciar aos poucos”, “estou aprendendo a pronunciar e o significado das palavras”, “ponto positivo que todos puderam ler”, “aula bem prática”, “achei a aula bem legal, pois foi uma aula bem dinâmica”, “nos ajudou a praticar a leitura em inglês”, “gosto da ideia de colocar mais em prática”, “finalmente consegui ler algo em voz alta” e “achei muito importante a leitura coletiva para nos ajudar a desenvolver a nossa comunicação em inglês, a fala, pronúncia...”, “os pontos positivos foram a leitura pra gente desenvolver mais na fala e compreensão” e “aprendi a pronunciar algumas palavras que eu não sabia” (QS, 6 de março de 2024). Por essas declarações, após a finalização da coleta e geração dos dados, é possível perceber que talvez a resistência tenha se apresentado por causa da presença de um membro externo à sala de aula, como o foi a do observador externo, o que pode ter causado certo desconforto, que, por sua vez, não foi percebido em aulas posteriores ao período de investigação, quando não havia mais a observação externa.

À vista disso, mesmo com esses impasses, importa repensar a atividade de modo que se fomente uma educação crítica nas aulas de língua inglesa. Moita Lopes (1996) já reforçava essa necessidade de autoformação contínua da professora e professor de inglês, e nada mais propício do que as vantagens de se fazer uma autoetnografia, pois, “mais do que compreender espaços, sujeitos, práticas e experiências em sua especificidade, o pesquisador tem a difícil tarefa de se ver e se analisar dentro desse processo” (Caetano, 2017, p. 58). Dessa maneira, em meu diário ainda do dia 06 de março, reflito que gostaria de ter desenvolvido um trabalho crítico mais acentuado sobre o discurso da atriz,

[...] com perguntas mais assertivas (como, por exemplo, “How does Emma Watson use her platform to advocate for gender equality?”; “What examples does Emma Watson provide to illustrate the importance of gender equality?”; “What strategies does Emma Watson propose for overcoming the challenges to achieving gender equality?”; “How does Emma Watson encourage individuals to take action in promoting gender equality?”), na tentativa de substituir as atividades de compreensão escrita que o livro didático costuma trazer (DR, 6 de março de 2024).

Além desses questionamentos, que, em análise, ainda estão voltados para um trabalho de leitura crítica (Brasil, 2006), outros mais assertivos criticamente poderiam também ser

abordados, apesar de que, segundo Mattos (2019, p. 92), “[o] que é crítico para alguns pode não ser para outros”, isto é, “uma pergunta crítica pode ser aquela que nos faz tentar pensar a partir de um ponto de vista alternativo, diferente daquele com que estamos acostumados” (Mattos, 2019, p. 92). Em outras palavras, possibilitar aos aprendizes reconhecerem e analisarem criticamente o discurso da atriz Emma Watson já pode ser uma possibilidade de eles – os aprendizes – perceberem que possuem talvez um ponto de vista diferente daquele defendido pela atriz e por seus colegas. De todo modo, segundo sugere Menezes de Souza (2011a, p. 299, grifos do autor), perguntas como “Qual é o *contexto* no qual o texto foi produzido?”, “Para qual tipo de leitor o texto foi escrito?”, “Você é o leitor que o autor do texto tinha em mente?” e “Como as diferenças nos contextos de *produção* e de *leitura* do texto afetam a sua compreensão?” podem também compor as atividades de leitura como letramento crítico em aulas de língua inglesa (Brasil, 2006) nesse formato.

Perante toda essa discussão e análise, chego à conclusão de que, sem o auxílio do livro didático de língua inglesa, é grande a responsabilidade da professora ou professor de inglês em produzir material didático significativo para, assim, desenvolver um ensino de inglês como letramento crítico (Brasil, 2006) em sala de aula. No caso desta pesquisa, mesmo percebendo que as atividades de leitura propostas pelo livro didático (Oliveira, 2020) não atenderiam às necessidades e características locais dos estudantes nos bimestres investigados, reconheço que percebi uma grande dificuldade de minha parte em produzir um material que, adequando-se ao tempo previsto de aula, pudesse promover uma educação crítica em língua inglesa. Em aulas posteriores ao período da coleta e geração de dados, por sua vez, utilizando as atividades de leitura em inglês do livro didático, que, aliás, se mostraram mais viáveis e significativas para a realidade dos discentes (no 3º bimestre, o assunto foi a discussão ampliada de padrões de beleza, “*Beauty is in the eye of the beholder*”, e no 4º bimestre, a discussão se voltou à escolha de profissão dos discentes, “*It is up to you*”), notei que o livro didático, por apresentar atividades de leitura em inglês prontas, ainda que quase todas se voltem para a leitura crítica, conforme descrita nas OCEM (Brasil, 2006), possibilita à professora e ao professor a chance de se concentrar na promoção da leitura em inglês como letramento crítico. Portanto, pode-se dizer com isso que se faz urgente a promoção da leitura como letramento crítico (Brasil, 2006) de forma mais consistente em livros didáticos de língua inglesa, em especial, naqueles atendidos pelo PNLD.

De mais a mais, acredito na possibilidade de essa mesma perspectiva de leitura em inglês ser concebida em trabalhos de leitura em inglês a partir de textos literários, como discuto a seguir.

4.2.2.1 *Literatura como letramento crítico*

Ao pensar em literatura, até o fim do Ensino Médio, costumava ter em mente a literatura brasileira, especialmente pelo fato de, nesses anos escolares, ter estabelecido contato com a leitura literária apenas nas aulas de língua portuguesa. Felizmente, durante a minha graduação em Letras/Inglês, na Unimontes, tive contato com aulas de literatura brasileira e literatura inglesa que reformularam essa noção de aulas de literatura e, desde que comecei a lecionar, me vi instigada a incluir literaturas de língua inglesa – ou outra literatura em sua versão em inglês – em meus planos de aulas. Bagno e Rangel (2005, p. 63), considerando o acesso ao patrimônio literário parte de uma educação linguística, entendida aqui como uma série de aspectos socioculturais que, por toda a vida de um indivíduo, “lhes possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos”, advogam por um ensino de literatura que permita uma efetiva experiência do estudante com a obra literária, o que pode ser válido também para obras de literatura inglesa e obras literárias em língua inglesa.

Esse trabalho de literatura (em língua) inglesa pode contribuir “no plano social, [com] sua importância na formação plena do indivíduo, em sua inserção na sociedade letrada a que pertence e em sua participação na produção cultural brasileira e universal” (Bagno; Rangel, 2005, p. 77), auxiliando na busca dos objetivos de um ensino de inglês como letramento crítico, conforme concepção das OCEM (Brasil, 2006). Pelo mesmo caminho de Bagno e Rangel (2005), Oss (2013, p. 705) argumenta em favor do direito de nossos aprendizes acessarem “o conhecimento que lhes conduzirá a uma inserção ampliada no mundo globalizado em que vivem” de modo que possam dominar os “instrumentos formais e cidadãos para reivindicar a sua participação e atuação neste universo – até porque isso lhes é cobrado diariamente através dos desafios da sociedade contemporânea”. Assim, acredito ser o trabalho de literatura nas aulas de inglês também uma oportunidade de possibilitar aos aprendizes esse acesso a fim de contribuir com a sua participação e atuação social como leitores literários críticos.

Nesse sentido, no segundo bimestre escolar, mais uma vez, resolvi adotar para o trabalho de leitura em inglês um texto diferente do sugerido pelo livro didático (Oliveira, 2020, p. 248-250), que tratava de um artigo de opinião sobre como proteger a identidade e reputação online. Visto que começamos a discussão sobre como diferentes meios de comunicação podem ser utilizados para influenciar a opinião da sociedade, pensei em abordar um texto literário de língua inglesa para a discussão do poder da escrita literária na vida das pessoas. Em outras palavras,

“[p]ara dar continuidade [na discussão] sobre a influência do que vemos, ouvimos e lemos em nossas vidas” (DR, 15 de maio de 2024), selecionei o romance literário “*Pride and Prejudice*”, da escritora inglesa Jane Austen, fazendo uso, com algumas adaptações, das atividades propostas por um outro livro didático de língua inglesa, *Alive High* (Menezes *et al.*, 2016, p. 70-75), do PNLD anterior ao vigente, uma vez que o material atual não dispõe de semelhante proposição pedagógica.

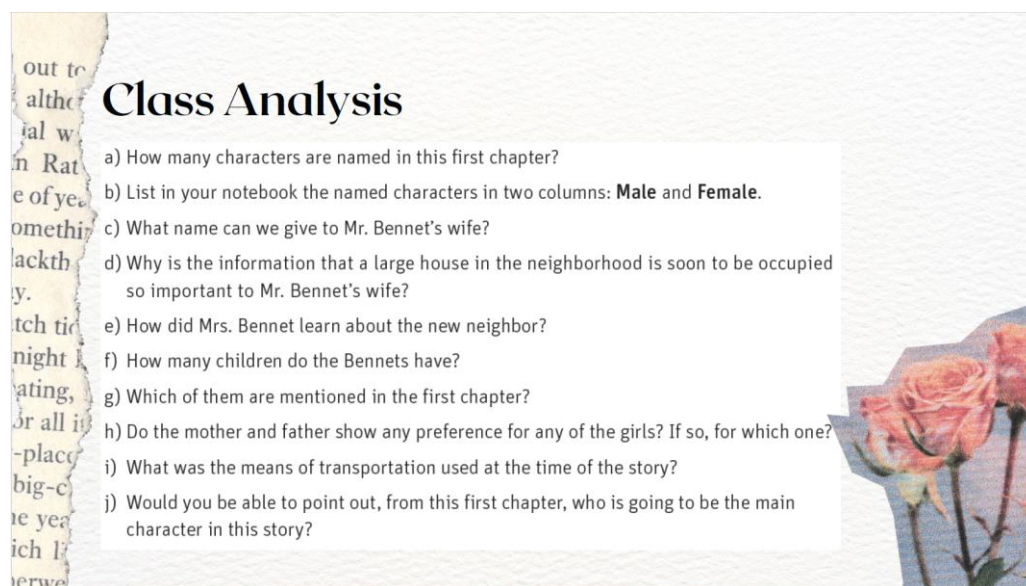
A ideia inicial era “contextualizar o tema da literatura, a autora e o livro e, depois, passar a parte inicial do filme baseado no livro. Na aula seguinte, faria a leitura do primeiro capítulo com os alunos, que apresentariam as atividades em dupla que eu passaria hoje” (DR, 15 de maio de 2024). Todavia, após ligar o computador e o projetor multimídia da sala, constatei que estávamos sem internet cabeada, e não seria possível seguir com o primeiro plano de passar, nessa primeira aula, uma parte do filme referente à obra literária escolhida a fim de estimular o engajamento dos discentes para a atividade de leitura literária. Por essa razão, em substituição à transmissão do filme, seguimos, então, com a leitura do capítulo, que já havia sido solicitada na última aula antes da semana do feriado de 1º de maio e da semana de paralisação do dia 08 de maio. Conforme relato em meu diário do dia 15 de maio, “[p]ara a leitura do primeiro capítulo em casa, havia disponibilizado aos alunos uma versão digital do livro original na última aula⁷⁸, porém, com duas semanas sem aulas, ninguém havia realizado a leitura” (DR, 15 de maio de 2024), o que reforça as consequências da redução da carga horária das aulas de inglês no Novo Ensino Médio, que, diante de feriado e paralisações nos dias da aula da turma, não me possibilita, em sua grade curricular, outros encontros com os discentes nos demais dias da semana.

Antes de partir para a leitura do primeiro capítulo da obra literária em questão, realizei com a turma a leitura e interpretação da biografia da autora primeiramente. De acordo com meu relato do dia, eu mesma realizei a leitura da biografia como forma de otimizar o tempo, e, acredito, essa atitude pode ser pertinente para que os estudantes possam também ter acesso à forma de a professora realizar a leitura em língua inglesa, se considerarmos que, se eu busco educar meus alunos e alunas para a leitura em inglês, também eu devo ser capaz de fazê-la. Para a realização da leitura em formato de diálogo, como se dispõe o romance em questão, contei comigo mesma como a narradora e com duas alunas como as personagens, a fim de termos tempo suficiente para ler o capítulo e fazer uma breve discussão sobre o que os discentes haviam entendido da leitura. Assim, “pedi para que prestassem atenção às palavras cognatas para pegar

⁷⁸ A versão digital do livro utilizada em sala está disponível em: <https://giove.isti.cnr.it/demo/eread/Libri/joy/Pride.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

o sentido geral do capítulo” (DR, 15 de maio de 2024), pois não haveria a correspondência da leitura em português como havia feito com a leitura do discurso de Emma Watson. Ao fim dessa primeira parte, trabalhei com a turma a compreensão do sentido geral do texto, abordando algumas perguntas que constavam no livro didático utilizado.

Figura 5 – Perguntas iniciais sobre o primeiro capítulo de *Pride and Prejudice*, de Jane Austen



Fonte: Questão 6 retirada do livro didático *Alive High* (Menezes *et al.*, 2016, p. 73).

Como pode ser observado, as perguntas da Figura 5 acima se referem mais a um trabalho de leitura crítica, no sentido de “detectar as intenções do autor” (Brasil, 2006, p. 117) e localizar informações específicas, que poderiam ser encontradas a partir do uso da estratégia de leitura *scanning*. Considero, por outro lado, que os questionamentos das letras d, h, i e j podem ser questões provocadoras de uma discussão crítica sobre o período histórico em que a obra se situa. Se uma pergunta crítica para mim pode não o ser para outrem (Mattos, 2019), creio também que, talvez, não seja preciso ter exatamente uma pergunta, mas apenas uma questão, uma afirmação problematizadora que “faz ‘cair a ficha’ e nos faz ver que nossa perspectiva não é a única possível” (Mattos, 2019, p. 92). Infelizmente, essa discussão não pôde ser concluída na aula, conforme relato em meu diário reflexivo, pois, como a leitura teve de ser feita em sala pelo fato de não ter sido realizada previamente pela maioria da turma, “eles [os estudantes] conseguiram responder apenas algumas perguntas, e, por isso, pedi que buscassem a resposta das demais questões na segunda leitura do capítulo” (DR, 15 de maio de 2024), que deveria ser feita em casa em mais uma tentativa.

Na aula seguinte, enfim, foi possível finalizar a discussão dessas perguntas da Figura 5 e dar sequência às demais perguntas referentes à leitura do capítulo. Conforme a gravação de áudio relativa à aula do dia 22 de maio de 2024, os discentes, especialmente os grupos que aparentemente realizaram uma segunda leitura em casa, demonstraram ter compreendido a relação entre a chegada de um novo vizinho – que, por comprar uma grande casa, provavelmente seria rico – e o interesse da mãe por um possível envolvimento de uma de suas filhas com ele, preocupação social que perpassa toda o romance. Além disso, com a realização das apresentações orais do trabalho que passei a eles para essa aula em questão, foi possível perceber uma tentativa maior de minha parte de se adotar uma perspectiva crítica da leitura do capítulo. Sobre essa segunda aula de leitura literária como letramento crítico, descrevo em meu diário, em um primeiro momento, os imprevistos que surgiram antes da aula planejada. Referente a isso, relatei longamente que

Ufa! Quantos imprevistos na aula de hoje! Primeiro, havia planejado a aula no palco da escola, onde sempre há internet, já que, na aula passada, não havia internet na sala da turma. Porém, pouco antes de sair de casa para a escola, a direção avisou no grupo de WhatsApp que os computadores das salas de aulas E DO PALCO haviam sido retirados para manutenção. Para contornar essa situação, a direção até me ofereceu notebooks, mas achei melhor levar o meu próprio para reduzir a chance de outros imprevistos.

Para completar, quando cheguei na escola, meus alunos, que estavam de horário vago, me falaram que, a partir do NOSSO HORÁRIO, haveria aplicação de simulado do ENEM da Secretaria de Estado de Educação e que não teríamos aula. Quase enlouqueci com essa notícia! Verifiquei a situação com a direção, e combinamos que o simulado seria aplicado a partir do horário após o de inglês. Até ter que sistematizar a minha prática por meio desta pesquisa, não havia percebido quantas questões estão envolvidas nela. Praticamente, com tantas paralisações, feriado e evento imprevisto da escola, estou tendo que falar, quase toda semana, que isso ou aquilo não pode acontecer no meu horário, porque preciso dar a minha única aula na turma... (DR, 22 de maio de 2024).

Abordar todos esses eventos não previstos se faz necessário pelo fato de “as dinâmicas pertencentes à sala de aula não serem muitas vezes percebidas ou até mesmo compreendidas por quem não está imerso nesse ambiente, habitando-o dia após dia” (Caetano, 2017, p. 48), especialmente por pesquisadores que se encontram do lado de fora da sala de aula (Moita Lopes, 1996). Além disso, pela oportunidade do registro sistemático e analítico da prática pedagógica permitido por um trabalho autoetnográfico como este, é possível que valores, dinâmicas e rituais pertencentes ao ambiente de sala de aula e compartilhados entre os que o coabitam sejam aprimorados ou até mesmo percebidos (Caetano, 2023). Assim, quem sabe, a falta de tempo e

fatores externos não levem à automatização das atitudes e à descrença de que “um mergulho mais profundo nas práticas e vivências ali experienciadas possa fomentar mudanças naquela realidade” (Caetano, 2023, p. 34), rumo a uma educação crítica mais assertiva.

Retomando o desenvolvimento da atividade em discussão, o livro didático *Alive High* (Menezes *et al.*, 2016, p. 71-75), do PNLD 2018, apresenta, após a atividade de leitura do capítulo, um total de dezesseis questões sobre o capítulo, da questão 6 a 21. Para a realização do trabalho, a turma se dividiu em pequenos grupos, e cada grupo ficou responsável por responder dois conjuntos de 3 perguntas dentre essas dezesseis. Como a turma é pequena, algumas questões se repetiram entre os grupos, mas todas foram contempladas. Dentre essas perguntas, constavam questionamentos de leitura crítica, como as perguntas da questão 6 apresentada na Figura 5 acima. Sobre essas questões, relatei em meu diário da aula do dia, 22 de maio de 2024, que:

Dentre as perguntas que os alunos tiveram de responder sobre o primeiro capítulo, havia perguntas sobre a história em si, seus personagens e seu enredo, e o gênero literário romance, de acordo com o primeiro capítulo. Além disso, havia perguntas sobre variação linguística entre o inglês britânico, adotado no livro, e o americano, com análises de palavras com escritas diferentes como em “good humoured” e “good humored”. Nessa questão, destaquei o fato de haver diversas variações do inglês, além das elencadas pelo livro, e que, assim como o português, havia diversas formas de escrever e falar o inglês por todo o mundo (DR, 22 de maio de 2024).

Nesse excerto, podemos perceber como o livro didático utilizado para essa atividade, do PNLD 2018, anterior ao último em vigência (PNLD 2021) e não tão distante do tempo em que realizo este trabalho, ainda reforça formas únicas de usos da língua ao abordar apenas a escrita de duas variações da língua inglesa. Acerca disso, ao trazer o termo *língua franca* para dentro da concepção de ensino e aprendizagem de língua inglesa, a BNCC (Brasil, 2017, 2018), de certo modo, como comenta Duboc (2019, p. 19), apresenta “discursos inovadores que desejam romper com o *mainstream*”. Com esse viés, segundo o próprio documento, “o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais” (Brasil, 2018, p. 240). Por essa razão, questionar a abordagem do livro didático faz parte, a meu ver, de um letramento crítico, particularmente porque proporciona tanto à(o) professora ou professor quanto aos seus aprendizes realizar questionamentos do tipo “*De qual perspectiva o livro fala?*” (Duboc, 2015, p. 217, grifos da autora) e, por conseguinte, redesenhar as suas propostas preliminares.

O próprio observador externo semelhantemente percebeu essa problematização dos usos do inglês e de uma abordagem mais instrumental da língua em algumas questões, registrando que

[a]s questões que a professora escolheu inevitavelmente trazem consciência de classe social aos alunos, e [omissão de nomes de estudantes] abriram portas para diversas discussões, principalmente as seguintes: “Marriages are based on what nowadays? What about in the 18th century? How much did it change? Why didn’t it change?”. Essas questões também foram usadas para tratar as diferenças “indiferentes” no uso do inglês britânico ou americano, como uma forma de trazer atenção ao território que estamos e qual é o inglês que ali é utilizado, e assim adequá-lo à compreensão. Houve também algumas noções sutis de tradução, como a diferença de well educated para polite, e mais detalhes da escrita literária: palavras em itálico e diferença entre estudo formal e informal (ROS, 22 de maio de 2024).

Ainda que a atividade tenha apresentado esses aspectos mais linguísticos, com questões focadas na parte instrumental da língua (estudo lexical, de pronúncia e entonação), entre as questões 7 e 21 (Menezes *et al.*, 2016, p. 73-75), por outro lado, é possível observar questões (Figura 6 abaixo) que buscam promover uma leitura como letramento crítico (Brasil, 2006) de forma mais acentuada e que podem ser usadas como brechas para o trabalho crítico em língua inglesa (Duboc, 2012).

Figura 6 – Perguntas críticas sobre o primeiro capítulo de *Pride and Prejudice*, de Jane Austen

13. The text *Pride and Prejudice* was written at the end of the 18th century. Notice that the main concern of the mother is marrying her daughters to wealthy young men. What are marriages based on nowadays? Do parents still interfere in their daughters’ choices today?
14. What advice would you give Mrs. Bennet if she were living today?
15. We realize that, at such a time, the option for most young girls in England was getting married. What are the options nowadays for women in your country?
16. Do you know of any country where marriages can still be arranged by parents?
17. In your notebook, write the correct combination of letters–numbers to complete the sentences according to the first chapter of *Pride and Prejudice*.

Fonte: Questão 6 retirada do livro didático *Alive High* (Menezes *et al.*, 2016, p. 73).

Primeiramente, redigindo este trabalho e pensando nas chances de um trabalho de letramento crítico a partir da proposta do material didático utilizado, vejo-me refletindo sobre a possibilidade de eu ter apresentado à turma outra literatura que não estivesse ligada a cânones

da literatura inglesa, especialmente após me deparar com Duboc (2015), quando discute o dilema multicultural abordado por Cope e Kalantzis (1997). Segundo a autora, a ideia de cânone defendida por esses autores se refere “àqueles conhecimentos valorizados e consagrados que sempre estiveram presentes na literatura e em materiais didáticos e a importância de hoje redesenharmos esse conjunto de saberes, incluindo outros que foram esquecidos ou apagados ao longo da história” (Duboc, 2015, p. 216). Seguindo a argumentação de Duboc (2012), compreendo que incluir outros autores que foram esquecidos ou apagados não significa necessariamente excluir aqueles que já estejam consagrados e, talvez, eu tenha me decidido pela proposta da leitura dessa obra canônica pelo fato de a escola ter recebido a adaptação pedagógica do livro *Pride and Prejudice*, em inglês, por meio do PNLD Literário. Até então, sendo a única obra literária em inglês disponível na biblioteca da escola, visualizei nessa situação uma oportunidade de incentivar a leitura de literatura (em língua) inglesa.

De todo modo, com a atividade, busquei aproveitar ao máximo as questões propostas para uma discussão mais reflexiva sobre como obras literárias podem influenciar a forma como concebemos as problemáticas do mundo contemporâneo. Para essa dinâmica, após perceber que não haveria computador com internet disponível nos espaços da escola onde planejei desenvolver a atividade, reuni-me com a turma em um semicírculo ao redor de minha mesa em sala de aula, projetando a atividade em meu computador pessoal, e começamos as apresentações/discussões sobre o trabalho de cada grupo. Mais uma vez, apenas dois grupos haviam realizado a atividade em casa. Em compensação, conforme registro de meu diário sobre a aula, considerei satisfatório o desempenho dos discentes que realizaram o trabalho, em especial, porque demonstraram ter lido o capítulo novamente e apresentaram as suas respostas em inglês, sem grandes resistências. Com relação aos questionamentos de teor mais crítico (Figura 6 acima) da atividade em destaque, registrei em meu diário que

Um bloco de perguntas, em específico, abordava questões mais reflexivas sobre o contexto da história, convidando os alunos a pensarem sobre aquela época, em que Jane Austen viveu e escreveu seu livro, e os tempos de hoje. Primeiro, os alunos elencaram os pontos em que os casamentos/relacionamentos se baseiam hoje como “love”, “patience”, “reciprocity” e “money”. Aproveitei para questioná-los se as razões do passado mudaram muito em relação às de hoje, e concluíram que o “money” ainda continua contando, ainda que de forma diferente, para o estabelecimento de um relacionamento. Uma aluna mencionou que, ainda na época de Jane Austen, havia já mulheres que não aceitavam as razões impostas para o casamento. Com isso, destaquei a personagem principal do livro, que não aceita seguir esse padrão, apesar de, no fim, se casar com o rapaz mais rico do livro, o que demonstra que Jane Austen ainda seguiu um pouco as tradições da época (DR, 22 de maio de 2024).

Conforme o excerto, considero que houve, nessa aula, a promoção da leitura como letramento crítico acerca do capítulo lido. Ao discutirem a interferência dos pais nas decisões de suas filhas atualmente, conforme áudio gravado da aula em destaque, os estudantes responsáveis por esse bloco de questões pareceram reconhecer as diferenças entre uma época e outra, respondendo que hoje os pais não interferem mais nas escolhas de suas filhas, porque “*now the daughters can decide for themselves*”. Essa reflexão pode abrir caminhos, ou brechas (Duboc, 2012, 2015), para um desenvolvimento crítico que considere uma perspectiva individual, ao sensibilizar o aprendiz para a relação que estabelece com seu contexto social; uma perspectiva comunitária, ao estimulá-lo à reflexão sobre como atividades, valores e preferências podem variar dentro de uma mesma localidade, tendo em conta fatores como faixa etária, sexo, classe econômica, profissão, bairro, nação, dentre outros aspectos; e uma perspectiva global, ao desenvolver no aprendiz a capacidade de analisar similaridades e diferenças entre grupos de culturas e nações diversas em suas interações locais e globais (Monte Mór, 2019).

Mais do que uma relação temporal, pode-se buscar desenvolver nos aprendizes um senso crítico que considere as diferenças e semelhanças entre o local. Ao refletir sobre a influência da própria vida da escritora Jane Austen em seu livro, tanto temporal quanto localmente falando, os discentes tiveram a chance de perceber que

[a]o ler o mundo, o leitor com consciência crítica compreende além do nível literal e reflete sobre a função do texto. [...]. Ler a partir de uma postura crítica requer tanto a capacidade como a inclinação deliberada para pensar criticamente – para analisar e avaliar – fontes de informação (por exemplo, textos, meios de comunicação, letras de músicas, hipertextos); questionar significativamente sua origem e propósito; e agir ao representar perspectivas alternativas (McLaughlin; DeVogd, 2004, p. 53, tradução minha).⁷⁹

Em outras palavras, mais do que compreender o que nos diz a obra, é pertinente questionar as condições de produção do texto, buscando compreender seu contexto sociocultural e histórico, bem como o nosso próprio contexto em que o recebemos. Complementarmente,

[!]er criticamente implica, então, em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu

⁷⁹ No original: “When reading the world, the critically aware readers comprehend beyond the literal level and think about the function of the text. [...]. Reading from a critical stance requires both the ability and the deliberate inclination to think critically about - to analyze and evaluate - information sources (e.g., texts, media, lyrics, hypertexts); meaningfully question their origin and purpose; and take action by representing alternative perspectives”.

pertencimento sócio-histórico, mas *ao mesmo tempo*, (2) perceber como, enquanto leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto sócio-histórico está *inseparável* de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirirmos. É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade do papel das origens sociais e da *história* na relação freiriana palavra-mundo” (Menezes de Souza, 2011b, p. 132, grifos do autor).

Diante disso, depreendo que, desde a escolha do texto literário até os questionamentos a serem realizados sobre a obra, há possibilidades que podem ser exploradas para a promoção de uma educação crítica em aulas de inglês, iniciando-se nas atitudes assumidas pela professora ou professor de inglês e dando prosseguimento ao trabalho em conjunto com os aprendizes. Em outro momento em meu diário reflexivo, ainda sobre as questões de promoção crítica, é possível perceber uma brecha (Duboc, 2012), desta vez, pontual, no sentido de abertura accidental, que foi aproveitada para “fazer o aluno perceber e enfocar o que Freire chamava de ‘saber ingênuo’, fruto do senso comum, visto pelo aluno como pessoal e individual” (Menezes de Souza, 2011a, p. 293):

Uma outra questão se referia aos conselhos que os alunos dariam à Mrs. Bennet acerca de suas filhas. As respostas dos alunos foram totalmente voltadas para as condições de hoje como “encourage her daughters to pursue a higher education and have a career”, “prioritize her daughters’ happiness” e “follow their own dreams”. Quando falaram sobre as opções para as mulheres hoje, os alunos mencionaram que poderiam ser “businesswoman”, “influencers”, “doctors with a PhD”, “having kids or not” e “being married or not”. Nesse momento, discutimos sobre o protagonismo das mulheres no futebol, mencionando a Copa do Mundo Feminina a ser realizada no Brasil em 2027. Alguns alunos demonstraram desrespeito quanto ao desempenho do futebol feminino, e aproveitei para fazê-los pensar sobre o porquê de eles acharem que as mulheres não jogam bem, mencionando as condições para o futebol masculino e feminino serem diferentes como, por exemplo, incentivo a meninas para serem jogadoras, pouco investimento público e falta de patrocínio (DR, 22 de maio de 2024).

Auxiliar os estudantes na compreensão de que a sua fala desrespeitosa sobre o futebol feminino faz parte de uma ideia produzida pela coletividade, uma vez que “nossas opiniões pessoais têm história nas comunidades nas quais pertencemos” (Menezes de Souza, 2011a, p. 293), possibilita que eles reflitam e ultrapassem o senso comum, a aparência do que parece ser natural e verdadeiro e, sobretudo, que eles percebam “como aquilo que é natural para ele[s] pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes” (Menezes de Souza, 2011a, p. 293). Ainda que haja quem veja a aula de inglês apenas para ensinar o linguístico, situações como essa, creio, não podem passar sem que seja dada aos aprendizes a chance de refletir sobre o que falaram, e pode ser esse simples momento de

questionamento sobre o que se fala em sala a oportunidade para a promoção de uma educação crítica a partir da aprendizagem da língua-alvo (Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018; Ferraz; Mattos, 2024). Por fim, como Menezes de Souza (2011b) afirma, o contexto sócio-histórico de um texto não se encontra separado do nosso próprio contexto; ao contrário, um está implicado no outro. Além disso, como é possível ler no fragmento de meu diário acima, penso que é nesse tipo de momento crítico que o aprendiz pode desafiar as suas próprias pressuposições (Mattos, 2011, 2015), especialmente quando conta com oportunidade de se ouvir escutando o outro (Menezes de Souza, 2011b) após “*ler se lendo*” (2011a, p. 296, grifos do autor). Com isso em mente, passo a seguir para a discussão sobre o que fazer com a gramática nas aulas de inglês quando o que defendo é uma educação crítica contextualizada e inserida em práticas sociais.

4.2.3 Conhecimento linguístico como letramento crítico

E como fica o estudo gramatical da língua nessa noção de educação crítica? A meu ver, e seguindo as ideias das OCEM (Brasil, 2006), este estudo pode ser encarado pela concepção da heterogeneidade da linguagem, segundo a qual não se parte de uma regra gramatical, mas, a exemplo, “de um trecho de linguagem num contexto de uso” (Brasil, 2006, p. 110). Como descrevi no meu roteiro de aulas apresentado na primeira seção deste capítulo, sobre a minha sala de aula de inglês no Novo Ensino, com uma aula por semana e ainda tendo que contar com evento extraclasse não previsto e as necessárias paralisações, busco trabalhar, uma vez a cada bimestre, com algum aspecto linguístico que seja relevante para as temáticas e produção escrita e oral em inglês do período bimestral. Dessa forma, geralmente, após contextualizar o tema social a ser discutido ao longo do bimestre e desenvolver um trabalho de leitura em língua inglesa, antes de partir para a produção (escrita e oral), proponho o estudo desse conhecimento linguístico propriamente dito.

Em minhas aulas, evito usar o termo *gramática* ao me referir a esse tipo de atividade, pois percebo que, quando o assumo no discurso, os estudantes passam a considerar que só há aula de inglês se houver o estudo de *informação gramatical*, em seu sentido estrutural. A meu ver, essa ideia muito se coaduna com a educação bancária discutida por Freire, para quem essa natureza de educação se realiza apenas no aspecto de depósito, tendo os aprendizes como depositários e os professores de inglês como depositantes (Freire, 2023a). Conforme as palavras de Freire (2023a),

[e]m lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação

que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 2023a, p. 80-81).

Ao contrário dessa educação bancária, esforço-me para colocar em prática uma educação que seja libertadora, que comunique com a realidade dos estudantes, principalmente considerando a língua como letramento, e este como prática social. Somado a essa ideia, acredito no poder de uma prática pedagógica que seja problematizadora, pela qual, “dialógica por excelência, este conteúdo [linguístico], que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores” (Freire, 2023a, p. 142). Assim, no primeiro bimestre, após duas semanas sem aulas, devido à primeira paralisação e a um evento extraclasse não previsto no dia da aula, propus à turma o estudo do aspecto linguístico, ou *Language in Use*, como normalmente apresento esse tipo de atividade, do tempo verbal *Present Perfect* para compartilhar nossas experiências de vida, tema gerador do bimestre. Para a abordagem contextual desse conhecimento linguístico, utilizei, pois, as sugestões do próprio livro didático (Oliveira, 2020), desde a indicação do aspecto linguístico a ser abordado até as atividades propostas, uma vez que os considerei pertinentes para o tema social geral de *Life Experiences* que estávamos discutindo.

Por isso, depois de realizar a discussão oral para introduzir o tema gerador, *Inspirational Figures*, para esse estudo linguístico, trabalhei com a turma as atividades propostas pelo livro, que, inicialmente, apresentavam situações vivenciadas por algumas pessoas públicas. De acordo com o meu relato no diário reflexivo da aula,

[...] analisamos algumas situações em inglês sobre os motivos que podem nos levar a admirar alguém e as associamos com algumas pessoas públicas apresentadas nas imagens da questão seguinte (Nelson Mandela, Angelina Jolie, Daniel Dias, Malala Yousafzai, Lionel Messi e Madre Teresa de Calcutá). Conforme fizemos essa associação, questionei os alunos sobre o que sabiam sobre cada pessoa e o que elas haviam feito para serem consideradas inspiradoras. Os alunos demonstraram conhecer os feitos apenas de Malala e de Madre Teresa, e o que mais me surpreendeu foi o fato de os alunos não saberem da relação entre Nelson Mandela, uma das pessoas públicas das imagens, e o *Apartheid*, especialmente por estarem no 3º ano do Ensino Médio. Fiz uma breve explicação sobre a luta de Mandela pelo fim do *Apartheid* na África do Sul e pedi para que pudessem conversar mais sobre o assunto com o professor de História (DR, 27 de março de 2024).

Como esse trecho de meu diário demonstra, a aula de inglês pode, sim, adotar um caráter educacional, pois a língua não está separada do contexto social de que fazemos parte. Corroborando a proposta de Freire (2023a), mencionado há pouco, sobre o saber criado pelos educandos, as OCEM (Brasil, 2006, p. 90) ressaltam o caráter educacional do ensino de línguas, no qual “busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo”. Com isso, apresentar a língua dentro de práticas sociais, como o faz a atividade descrita no diário e destacada na Figura 7 abaixo, possibilita desenvolver essa mesma percepção social do aprendiz sobre o que se passa ao seu redor.

Figura 7 – Atividade inicial de contextualização do aspecto linguístico *Present Perfect*

Comprehending and using / Este livro não será reutilizado por outro aluno no ano seguinte. Anote suas respostas no caderno.

Present Perfect

- Converse sobre as seguintes questões com seus colegas e o professor.
 - What comes to your mind when you hear the word inspiration? Explain.
 - What is your inspiration?
 - Who inspires you? Explain.
- Em que situações você se sente inspirado por alguém? Anote a(s) opção(ões) escolhida(s) no caderno e, depois, converse sobre elas com um colega.

WHEN THE PERSON...

- ✓ HAS OVERCOME A SERIOUS DISEASE;
- ✓ HAS FOUGHT AGAINST PREJUDICE;
- ✓ HAS DEFENDED JUSTICE, FREEDOM, HUMAN RIGHTS AND EQUALITY;
- ✓ HAS FOUGHT AGAINST WAR AND VIOLENCE;
- ✓ HAS CARED ABOUT OTHERS AND HELPED THE ONES IN NEED;
- ✓ IS AUTHENTIC AND ACCEPTS WHO HE/SHE IS;
- ✓ HAS NEVER GIVEN UP ON HIS/HER BELIEFS AND DREAMS;
- ✓ HAS CREATED SOMETHING IMPORTANT TO THE WORLD.

- Observe as fotografias abaixo. Quem são essas pessoas? Em sua opinião, elas são pessoas inspiradoras? Por quê (não)? Converse com um colega e com o professor.

A  **B**  **C**  **D**  **E**  **F** 

two hundred twenty-three / 223

Fonte: Diário reflexivo da autora (adaptado de Oliveira, 2020, p. 223).

Cabe destacar que, mais uma vez, é perceptível a presença do português nas atividades do material didático adotado pela escola antes de minha chegada como professora de inglês, especificamente ao abordar o funcionamento do *Present Perfect* (Oliveira, 2020, p. 224-225). Se, por um lado, o livro didático proporciona oportunidades para contextualização social do estudo linguístico em questão, por outro, cumpre parcialmente as expectativas no quesito linguístico para o estabelecimento de suas proposições educacionais. Com essa situação, acredito ser imprescindível, novamente, que a professora ou professor de inglês se atente à orientação do próprio material didático quanto à alternativa de que “algumas atividades em português podem ser transformadas em atividades na língua-alvo, se o nível da turma permitir” (Brasil, 2021). Pensar em uma educação crítica compreende propiciar, ao mesmo tempo, o ensino e a aprendizagem da língua juntamente à proposta de educação para a cidadania participativa (Mattos, 2011, 2015; Soares, 2014; Caetano, 2017, 2023). Isto é, não basta, mais uma vez, tratar criticamente de assuntos que importam para a formação de indivíduos cidadãos sem que a aula de inglês cumpra o seu papel, quiçá primordial, de capacitar o aprendiz para exercer sua cidadania participativa *a partir dessa* mesma língua. Por isso, creio ser de extrema importância para o(a) docente de inglês medir esforços para, ao menos, na medida do possível, apresentar todas as atividades propostas aos aprendizes na língua que se ensina e se aprende para essa educação, pois inúmeras já são as investigações científicas que abordam as limitações que podem surgir no tratamento oral e escrito da língua em sala de aula, em especial, na escola pública.

Voltando à adoção de uma perspectiva de linguagem e cultura heterogêneas, pela qual “passa a ser difícil conceber a linguagem e a cultura como *abstrações descontextualizadas*” (Brasil, 2006, p. 103, grifos do original), em meu diário reflexivo, também descrevo o uso contextual do *Present Perfect*, por meio da leitura crítica de depoimentos de estudantes do Reino Unido sobre suas pessoas inspiradoras, como ponto de partida para a compreensão de seu funcionamento na língua inglesa. Considerando que a atividade trazia a voz de pessoas distantes da realidade de meus alunos e alunas e que há a necessidade de evidenciar as particularidades inerentes ao contexto e sujeitos em que atuo (Kumaravadivelu, 2001; Caetano, 2020), lancei aos próprios aprendizes o questionamento sobre as pessoas que os inspiravam:

[...] perguntei aos alunos se eles também se sentiam inspirados por alguma das pessoas mencionadas (Malala Yousafzai, Angelina Jolie e suas mães). As mães, eles já haviam mencionado na atividade oral anterior e, das outras duas, uma aluna disse se sentir inspirada apenas por Malala Yousafzai pela luta dela a favor de as mulheres terem o direito de estudar. Também perguntei aos alunos quem do Brasil os inspirava, porém muitos não quiseram falar. Uma aluna mencionou uma figura religiosa, a Santa Irmã Dulce, destacando

o seu serviço aos mais necessitados, e um aluno citou Sílvia Santos, por sua trajetória de vida e superação (DR, 27 de março de 2024).

Essa breve atividade oral corrobora a minha afirmação de que a produção oral em inglês antecedeu todas as atividades propostas em sala, incluindo as de estudo gramatical. Além disso, ela se complementa ao que o observador externo, Paulo, destaca em quase todas as suas anotações sobre as aulas. Segundo ele, um dos momentos em que é possível perceber maior engajamento dos estudantes é quando eles têm a chance de expressarem algo mais pessoal sobre o assunto abordado na aula. A isso, adiciono o fato de que, mesmo que a aula tenha tido como fim o estudo linguístico do *Present Perfect*, a contextualização deste estudo ganhou uma atenção maior da turma. Em suas respostas ao questionário semanal da aula, alguns deles afirmaram que a aula contribuiu para a sua vida pessoal, social e acadêmica, pois “falamos de pessoas importantes para o mundo”, “falamos de pessoas inspiradoras do mundo”, “falamos sobre pessoas inspiradoras” (QS, 27 de março de 2024), sem, ao menos, citarem o aspecto linguístico trabalhado consoante a descrição que fiz dessa explicação em meu diário:

Após essa discussão e depois de tantas práticas contextualizadas sobre o aspecto linguístico abordado (Present Perfect para falar de Life Experiences) desde a primeira aula, escrevi no quadro três frases retiradas dos depoimentos e, seguindo o livro com algumas adaptações, fiz com eles, enfim, uma análise mais direta das regras para o uso gramatical do tópico como, por exemplo, em que tempo utilizamos as frases no Present Perfect, a estrutura para a construção dessas frases, a diferença dos verbos auxiliares e principais do tempo verbal e quando usar um ou outro verbo auxiliar, as frases negativas, etc. (DR, 27 de março de 2024).

Com isso, foi possível demonstrar o caráter social que podemos aplicar ao estudo de aspectos linguísticos nas aulas de inglês, de forma que modos tradicionais de ensino gramatical, também pertinentes, não se sobressaíam em uma educação crítica. Sobre esse estudo mais instrumental da língua na aula de inglês, concordo com Tilio (2014) quando sugere que esse tipo de aula pode ter igualmente um caráter educacional. À vista disso, depreendo que tenha sido a contextualização realizada para posterior explicação do *Present Perfect* aspecto relevante para a promoção desse caráter educacional de uma abordagem mais sistêmica, que nem mesmo foi percebida pelos aprendizes como algo fixo, estrutural, isolado, como o ensino instrumental costuma ser.

A mesma observação pode ser realizada na aula também focada em estudo linguístico, mas, desta vez, no *Reported Speech*, no 2º bimestre. Ao responderem o questionário semanal da aula deste dia, 25 de junho de 2024, a maioria da turma registrou as atividades que foram desenvolvidas para a contextualização do tópico linguístico, como, por exemplo, a leitura da

reportagem e palavras destacadas no vídeo apresentado em sala. Infelizmente, como esta aula ocorreu em um dia diferente da quarta-feira, pois troquei de aula com um colega professor, na tentativa de minimizar a redução da carga horária pelo próprio currículo e pelos eventos externos, não pude contar com a presença do observador externo. De toda maneira, em meu diário, relato que, diferentemente da proposta do livro de abordar *Relative Clauses* na unidade com que estava trabalhando no 2º bimestre, decidi trabalhar com *Reported Speech* por julgá-lo mais apropriado para o atendimento à proposta final do livro de produção escrita de uma *news report*, tendo em vista que o tema da unidade em questão era *Mass Media*.

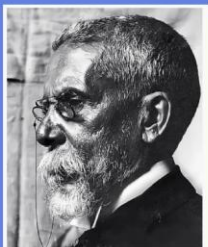
Com isso, para contextualizar essa atividade, com o uso de slides, apresentei à turma uma breve discussão oral sobre notícias. Após essa discussão, eles realizaram a leitura de uma reportagem, tanto para o estudo do aspecto linguístico quanto para a posterior produção da *news report* em inglês, e, em seguida, assistiram a um pequeno vídeo de uma rede social sobre o assunto da reportagem para que, enfim, fossem introduzidos e explicados os usos e funções do *Reported Speech*. Desse modo, convidei os discentes a responderem perguntas como *What was the most memorable news you have ever heard? What happened? What did people say about it? Have you ever heard about the US tiktoker Courtney Henning Novak?* para introduzir o tema da reportagem.

Como dito antes, os estudantes se sentem muito engajados quando são guiados por discussões de cunho mais pessoal, e, tendo isso em conta, esse tipo de abordagem pode colaborar para o aumento do seu interesse e participação na aula, especialmente quando se trata de estudo linguístico, que, no meu ponto de vista, acaba sendo um pouco cansativo, estrutural ou contextualmente falando. Como descrevo em meu diário, para fazer com que eles se interessassem mais ainda, considereei levar um conteúdo que fosse atual e estivesse ao alcance deles, em especial, pelas redes sociais. Assim,

[a] ideia foi contextualizar a atividade a partir de uma notícia sobre uma influenciadora dos EUA que, com um projeto de leitura pelo mundo, divulgou o seu fascínio após a leitura do livro “Memórias Póstumas de Brás Cubas” e, posteriormente, “Dom Casmurro”, de Machado de Assis. Essa notícia correu pelas mídias sociais nas últimas semanas, e os vídeos da influenciadora falando sobre os livros viralizaram, impactando até mesmo a venda dos livros citados, em inglês. Achei essa situação muito propícia para todos os objetivos da aula, principalmente porque a atividade de listening da unidade em que estamos no livro didático é exatamente sobre Machado de Assis e a sua influência! (DR, 25 de junho de 2024).

Figura 8 – Atividade inicial de contextualização do aspecto linguístico *Reported Speech*

WATCHING THE VIDEO THAT WENT VIRAL



Perfil de Machado de Assis, 1904
Arquivo Nacional



MACHADO DE ASSIS
THE POSTHUMOUS MEMOIRS
OF BRAS CUBAS



@courtneyhenningnovak
I have a hundred pages left of The Posthumous Memoirs of Bras C... See more
J3 original sound - Courtney Henning Novak

<https://youtu.be/OCWgLBi3P3o?si=27YhU94JKBEfg2Aw>

<https://www.tiktok.com/@courtneyhenningnovak/video/7370016629893238058>

READING THE NEWS





<https://www.mediarunsearch.co.uk/us-influencer-goes-viral-after-reading-bras-cubas-nothing-can-compare-to-this-culture/>

Fonte: Diário reflexivo da autora.

Essa atividade (Figura 8), em específico, parece ter propiciado momentos oportunos para a promoção de uma educação crítica. A começar pelo fato de se tratar de um escritor brasileiro, tão subjugado em nosso próprio país, a ponto de ser mais percebido quando pessoas de outros países o exaltam. No meu diário reflexivo da aula de prática escrita, que teve a contribuição da reportagem aqui discutida, descrevo que busquei problematizar a discussão “sobre o poder que uma influenciadora de outro país tem em fazer com que a literatura de nosso próprio país passe, enfim, a receber o devido valor por nós, brasileiros e brasileiras” (DR, 15 de julho de 2024), questionando “se precisaríamos esperar um estrangeiro – um aluno disse

‘gringo’ – falar de nossa própria cultura para podermos valorizá-la e que deveríamos repensar essa questão...” (DR, 15 de julho de 2024). Além disso, relatei, em meu diário dessa aula em questão, que

[d]epois de fazer toda essa contextualização também com os alunos, apresentei um slide com a foto de Machado de Assis e a capa de sua obra, em inglês, “The Posthumous Memoirs of Bras Cubas”. Nesse momento, achei pertinente destacar a identidade racial de Machado de Assis – escritor brasileiro negro – que, muitas vezes, foi ignorada. Um aluno perguntou se Machado era brasileiro e se havia escrito o livro “O Pequeno Príncipe”, o que achei surpreendente ter alunos de 3º ano fazendo esse tipo de pergunta... (DR, 25 de junho de 2024).

Como pode ser constatado pelos meus diários reflexivos, muito surpreendentes podem ser as leituras e interpretações de nossos estudantes sobre o mundo a sua volta. Nesse excerto, por exemplo, percebemos uma provável ausência de acesso à literatura de nosso próprio país, fazendo com que literaturas de fora sejam mais conhecidas do que as nossas. Mais uma vez, a aula de inglês demonstra a relevância de seu caráter educacional para além do linguístico, especialmente porque, com esse tipo de aula, nós, professores de inglês, podemos também contribuir com a formação de leitores-cidadãos conscientes dos artefatos culturais que a eles pertencem, como as obras da literatura brasileira o são. Aliás, aproveitei esse momento para, assim como fiz com o livro *“Pride and Prejudice”*, de Jane Austen, apresentar as obras de Machado de Assis disponíveis na biblioteca da escola para que pudessem se aventurar na experiência descrita pela influenciadora e pudessem eles mesmos construir as suas próprias interpretações, uma vez que, mais do que relacionado ao texto, o processo de construção de significação tem que ver com a relação entre os contextos de leitura e de produção de texto (Menezes de Souza, 2011a). Como bem colocam as OCEM (Brasil, 2006),

[r]eportamo-nos a uma concepção que defende que o conhecimento deve ser integrador, reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais; ser compreendido das partes para o todo e do todo para as partes; reconhecer a realidade como conflituosa, antagônica, ambígua, o que requer a habilidade de construir e reconstruir sentidos; reconhecer a diversidade e reinterpretar a unicidade (Morin, 2000). Resumindo, a proposta vem a ser educar por meio do aprendizado de Línguas Estrangeiras (Brasil, 2006, p. 113).

Nessa perspectiva, mostra-se necessário que o trabalho lexicogramatical se estenda “à interpretação e à transposição social, de forma a tornar a experiência de aprendizagem realmente uma prática social” (Tilio, 2014, p. 936). Isso reforça a ideia de *critique* (Monte Mór, 2019) ao remeter “a uma vivência social, a uma reorganização do conhecimento e a uma autoria nos sentidos construídos pelo leitor, espectador, interlocutor, pessoa, enfim, cidadão” (Monte Mór,

2015, p. 43). Para esse exercício, pois, após a introdução do contexto escolhido para o estudo linguístico do *Reported Speech*, “mostrei o vídeo da influenciadora em inglês, com legenda em português e em inglês, para que tivessem acesso ao conteúdo original antes de lermos a notícia que selecionei sobre o mesmo assunto” (DR, 25 de junho de 2024). No momento da leitura da notícia, busquei adotar a prática da análise cultural do letramento, em que se focalizam “os aspectos da prática e do *significado*” (Mattos, 2015, p. 82, grifo da autora), visto que

não basta compreender o significado das palavras de um determinado texto, mas compreendê-las em relação ao próprio texto e ao contexto social maior em que o texto opera: que significados são apropriados e o que torna esses significados apropriados ou não dentro de práticas específicas de leitura e escrita (Mattos, 2015, p. 82).

Desse modo, em meu diário descrevo que, ao longo da leitura da reportagem em inglês, “fui questionando os alunos sobre a estrutura da notícia como a presença da *headline*, do *lead*, autor e data da publicação” (DR, 25 de junho de 2024), bem como evidenciando as partes em que a escrita correspondia ao modo de interpretar do autor da notícia e aquelas em que a escrita correspondia às falas originais da influenciadora em seu vídeo antes visto. Para finalizar essa parte, relato em meu diário o desenvolvimento de uma atividade de leitura crítica de modo que os discentes pudessem confirmar a compreensão da relação entre a notícia e o vídeo. Após buscar, na prática, apresentar a “comunicação contextualizada da maneira como ela se apresenta” (Brasil, 2006, p. 122)”, ou seja, como o *Reported Speech* se apresenta, neste caso, na escrita jornalística, propus à turma a discussão e análise do uso, da função bem como da forma desse tópico linguístico, sempre dentro do contexto social discutido. Em seguida, para uma prática linguística ainda em sala de aula, “analisamos algumas frases da postagem da influenciadora sobre o segundo livro de Machado lido, ‘Dom Casmurro’” (DR, 25 de junho de 2024). Por fim,

[p]ara terminar a aula, passei uma breve tarefa para os alunos: eles teriam que escolher um assunto ou evento acontecido entre eles que pudesse virar notícia para a escola. Para isso, eles pensariam na headline e no lead e também teriam de fazer pequenas entrevistas com as pessoas envolvidas no caso para que, na aula seguinte, possamos construir a notícia. Deixei livre para eles fazerem em pequenos grupos ou uma notícia só para a sala de aula, porque a minha ideia é poder publicar uma das notícias no jornal da escola e, posteriormente, no perfil do Instagram da escola.

Ao final, avaliei a aula como positiva considerando o objetivo de explicar o funcionamento do uso do inglês na escrita de notícias! Aparentemente, os alunos demonstraram compreender o uso do Reported Speech, especialmente

por termos trabalhado com falas e trechos retirados do próprio vídeo e da notícia (DR, 25 de junho de 2024).

A prática escrita desenvolvida posteriormente, e detalhada na próxima seção, na minha concepção, pode viabilizar ao aprendiz associar o estudo linguístico com as vivências cotidianas, dado que “é sempre por intermédio do meio linguístico que se dão os eventos de letramento” (Mattos, 2015, p. 81) em que a leitura e escrita se colocam presentes. Em meu diário reflexivo da aula dessa prática escrita, em específico, destaco que, com o meu auxílio, “o grupo que ficou responsável pela escrita das citações [na notícia produzida pela turma] pôde utilizar o *Reported Speech* para mencionar o que os colegas e os professores responsáveis falaram sobre a experiência” (DR, 17 de julho de 2024), confirmando a conexão que pode se estabelecer entre os meios linguísticos e os eventos de letramento significativos para os aprendizes. Em contrapartida, ainda no diário reflexivo da aula de *Reported Speech*, lamento pela insuficiência de tempo em “oferecer ao aluno espaço para produzir mais em inglês com discussões e atividades que dependam mais deles após esse tipo de aula” (DR, 25 de junho, 2024) voltado para estudo de algum tópico linguístico essencial para esses eventos de letramento.

No entanto, de certa forma, oferecer ao aprendiz o desenvolvimento do estudo linguístico o mais contextualizado possível corrobora a afirmação de Jordão (2018) quando se refere à formação de professores de inglês, mas igualmente pertinente para a prática de professores ainda em formação e aqueles já em exercício. A autora em questão argumenta que, “[a] partir de temas, de projetos, de planejamento de aulas, de tarefas é que as estruturas da língua vão aparecendo e sendo tratadas em sala de aula e fora dela” (Jordão, 2018, p. 77). Além disso, o ensino de inglês “tem que ser contextualizado, significativo, sempre relacionado à vida [...] [tendo em vista que] a língua, as estruturas, o vocabulário, a pronúncia, os elementos linguísticos tradicionais não somem, mas aparecem conforme sejam necessários no trabalho de *meaning-making*” (Jordão, 2018, p. 77). Portanto, à vista dessa perspectiva, compreendo a aula de inglês como um espaço favorável para os aprendizes produzirem seus próprios sentidos durante o seu processo de ensino e aprendizagem de inglês como letramento crítico.

Como poderá ser percebido na seção a seguir, esse processo pode direcionar a formação do aprendiz para uma cidadania participativa efetiva.

4.2.4 Prática escrita como letramento crítico: promovendo a cidadania participativa

Neste trabalho, considero a cidadania participativa componente essencial de uma educação crítica em língua inglesa e pela qual o aprendiz de línguas pode exercer influência

positiva no seu meio social, não apenas estando ciente de seus direitos e deveres, mas interferindo, de forma participante, agentiva, em sua própria comunidade. Acredito que, assim, para além da aprendizagem de línguas, o(a) estudante poderá desenvolver igualmente o seu senso de cidadania de forma concreta, ultrapassando os muros da sala de aula e, quiçá, da escola. Por isso mesmo, tomo as palavras de Mattos (2015) para afirmar que

[a] partir dessas concepções, vemos que o conceito de cidadania envolve a tomada de decisões, ou práticas sociais, por parte de sujeitos ativos localizados sócio-historicamente e, ao mesmo tempo, imersos numa sociedade altamente globalizada, ou seja, uma concepção de cidadania participativa. A educação para a cidadania, dentro dessas novas concepções de participação independente, competente e crítica do educando, é um dos principais objetivos do letramento crítico (Mattos, 2015, p. 253).

Na direção dessa cidadania participativa, a aula de inglês pode, assim, cumprir o seu papel educacional ao mesmo tempo que cumpre o linguístico. Para o exercício dessa cidadania participativa, atividades produtivas escritas e orais em língua inglesa podem contribuir para com a intervenção prática dos aprendizes em sua comunidade (extra)escolar. Pelos dados desta autoetnografia, é possível perceber que procurei criar espaços de agência para os meus alunos e alunas por meio de produções escritas, como as descritas nesta seção. Tendo em mente que “a escrita não pode desvincular-se de seu contexto de uso e de seus usuários” (Brasil, 2006, p. 99), as atividades produzidas pelos discentes contemplaram as suas experiências dentro e fora da escola. Além disso, foram produções compartilhadas não somente com os próprios colegas e comigo, mas também com toda a comunidade escolar, pois elas foram divulgadas ora analogicamente nos muros da escola, ora digitalmente no perfil oficial da escola na rede social Instagram.

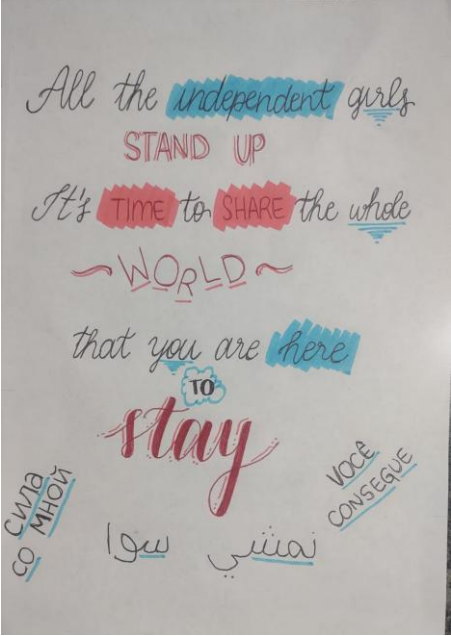
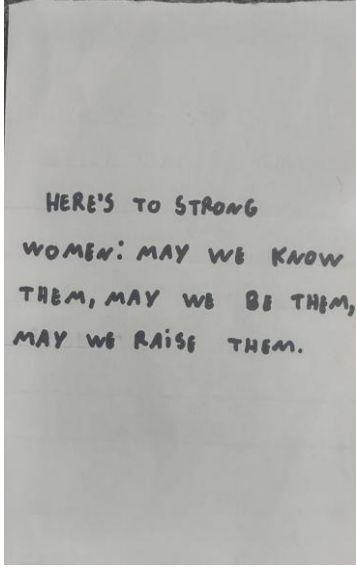
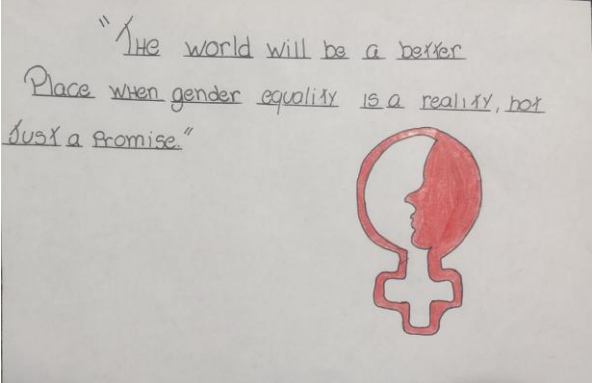
A cada bimestre, convido meus alunos e alunas a desenvolverem ao menos um trabalho de prática escrita ou oral que contemple as nossas discussões sociais e linguísticas em sala de aula e que possa ser apresentado para a turma e possivelmente para o restante da comunidade escolar. No primeiro bimestre, a proposta foi produzir *cards* sobre uma campanha de celebração ao Dia Internacional da Mulher para o evento que seria realizado na escola sobre o mesmo tema. A respeito dos eventos escolares, ressalto uma vez mais o seu potencial para a promoção da cidadania participativa discente com relação a uma educação crítica em língua inglesa. Dentro do ambiente da escola regular pública, em específico, percebo muitas ocasiões em que, de forma interdisciplinar, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) podem ser abordados, corroborando, de certo modo, a proposta de desenvolver as aulas de inglês a partir de temas (Brasil, 2006) para que “a sala de aula de língua estrangeira seja o espaço para discussões sobre

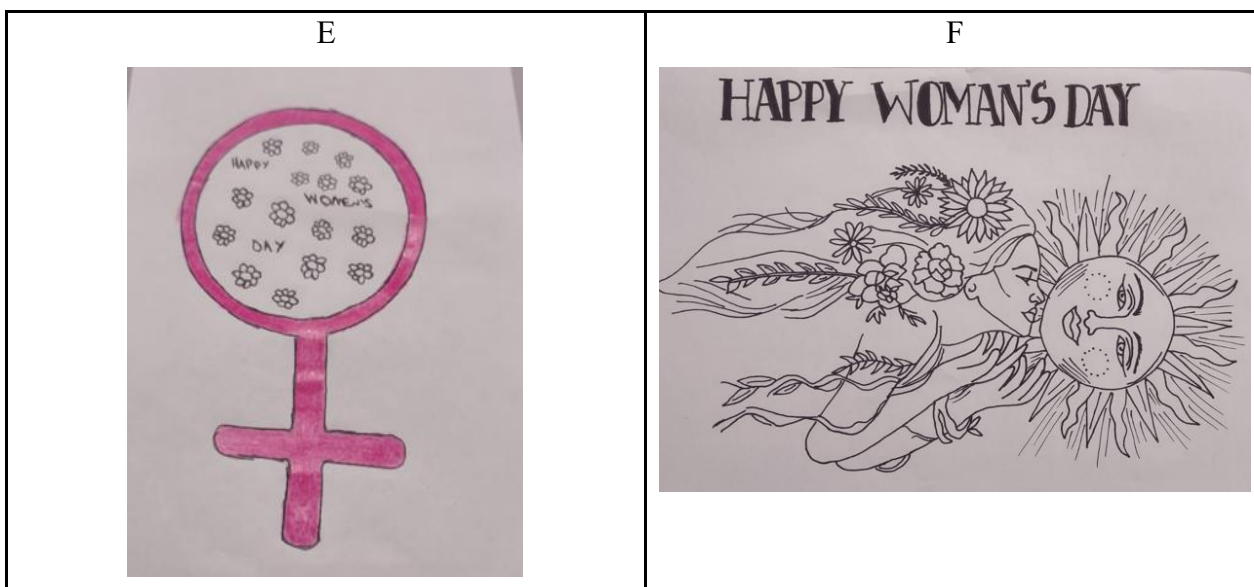
aspectos de importância social, política e econômica no mundo atual” (Minas Gerais, 2021, p. 33). Dito isso, a proposta dessa produção escrita dialoga com a temática sobre *Life Experiences* abordada em sala de aula no período em questão e, principalmente, com a atividade de leitura do discurso de Emma Watson sobre *Gender Equality*.

Para a realização desse tipo de proposta, entretanto, é preciso ter em mente as limitações de tempo para a produção discente. Como descrevo em meu diário do dia da aula, 6 de março de 2024, tive que contar com a utilização de um horário vago da turma da pesquisa para a produção dos *cards* pelos estudantes, pois não houve tempo suficiente para essa tarefa na aula em que fizemos a leitura e análise do discurso. O pouco contato com a turma, uma vez a cada semana, dificulta a realização de tarefas que tenham que ser realizadas por eles em casa, como concluo sobre a confecção dos *cards*: “Se não tivesse sido por isso, a chance de ter a devolutiva de todos os alunos, no fim do turno ou no dia seguinte, teria sido muito pequena” (DR, 6 de março de 2024). Isso se deve, a meu ver, pelo fato de não se estabelecer uma relação consistente de comprometimento com a disciplina, já que só se ouve falar dela em cinquenta minutos de aula no intervalo de uma semana. A exemplo, na primeira entrevista, ao perguntar à turma se eles se lembravam das atividades do livro didático realizadas no 1º bimestre, o aluno Marcelo respondeu negativamente, afirmando que, “como tem só uma aula, acaba que as outras matérias se juntam, e vira aquela bola de neve” (Entrevista 1, 19 de abril de 2024), o que indica que o longo intervalo entre uma e outra aula gera consequente perda de contato e pertencimento ao processo de ensino e aprendizagem da língua desejado.

Como resultado dessa produção escrita dos *cards*, os alunos e alunas que conseguiram desenvolver a atividade demonstraram ter compreendido a nossa discussão sobre a igualdade de gênero, uma vez que seus trabalhos apresentaram essa temática, conforme o quadro com alguns trabalhos abaixo:

Tabela 4 – Produção escrita dos estudantes sobre o Dia Internacional da Mulher

A 	B 
C 	D 



Fonte: Diário reflexivo da autora.⁸⁰

Como é possível observar, pode-se dizer que mais do que ter ciência sobre a sua cidadania responsável, referente a direitos e deveres (Mattos, 2011, 2015), com essa atividade, os aprendizes podem ter a chance de traduzir a sua cidadania de forma concreta, intervindo no seu ambiente educacional, com a sua própria perspectiva com relação ao tema *Gender Equality*. Além disso, como podemos observar na imagem A da tabela acima, o aprendiz se utilizou de práticas translíngues para expressar o seu olhar sobre o tema em questão em inglês, português e em outras línguas mais. Sobre isso, recorro Lucena e Cardoso (2018, p. 144), para quem, “se as salas de línguas oportunizarem espaços para a translanguagem, onde alunos possam usar sua agentividade para escolher quais recursos de seu repertório linguístico usar, elas estarão criando espaços mais criativos e críticos para alunos/as se expressarem”. Para além do desenvolvimento desse repertório, muitas vezes, fixo no binômio inglês-português na educação básica pública, vejo, pelo trabalho discente destacado, uma oportunidade de compreender a concepção crítica de ensino de língua inglesa que pode compor a sala de aula dessa língua.

Por ter se sentido livre para se expressar em várias línguas, me parece que o discente percebeu a aula não apenas como *a aula de inglês*, mas principalmente como *a aula de línguas*, o que ratifica o caráter multilíngue que igualmente pode ser incorporado à sala de aula de língua inglesa, indicado até mesmo pelos próprios documentos da educação (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2021). Além disso, durante a primeira entrevista em grupo, os estudantes destacaram o desejo de aprenderem outras línguas na escola, afirmando que “Também acho que devia ter

⁸⁰ A fim de manter a identidade dos participantes e de lugares sob sigilo, toda forma de identificação, em todas as atividades realizadas pelos alunos, foi apagada ao longo de toda a pesquisa, incluindo na escrita desta tese.

mais línguas a serem ensinadas. Eu gostaria de saber falar o francês...”, “Quando a gente teve espanhol ano passado, eu amava. Sou apaixonada por espanhol, mas acabou”, “Espanhol é mais fácil de entender e pronunciar” e “... o italiano também [mais fácil de entender e pronunciar]”. Mais uma vez, esse tipo de atividade de escrita para a cidadania parece confirmar a relevância de nós, educadores críticos, abriremos espaços para as diferentes práticas linguísticas pertencentes ao repertório de nossos aprendizes de língua inglesa, buscando, enfim, uma educação que seja mais inclusiva e justa.

Somado a essa questão, o fato de a prática escrita em evidência ter surgido de uma prática de leitura reforça a sugestão das OCEM quanto a uma prática contextualizada, em que “as atividades escritas podem ser vinculadas às atividades de leitura, o texto de leitura servindo como estímulo à produção escrita” (Brasil, 2006, p. 122). Semelhante sugestão, a meu ver, mostrou-se mais visível no segundo bimestre, quando a atividade de leitura realizada ao longo do estudo linguístico sobre *Reported Speech*, no 2º bimestre, serviu de apoio direto para o desenvolvimento da prática escrita proposta. A respeito disso, mais especificamente, a partir da leitura da reportagem sobre o vídeo da influenciadora da rede social TikTok falando sobre o livro de Machado de Assis, foi possível abordar o letramento em suas dimensões operacional e cultural (Mattos, 2011, 2015) para a produção escrita de uma *classroom news report* produzida em conjunto por todos os discentes da turma.

Considerando, pois, o valor desses estímulos contextuais e significativos para os meus alunos e alunas, a fim de engajá-los(las) na produção escrita em língua inglesa, lancei como proposta para a turma a produção escrita de uma notícia sobre o evento extraclasse não previsto de que participaram durante a nossa aula do dia 20 de março de 2024. Julguei essa ideia muito propícia para validar tudo que ocorreu nos horários de nossa aula, especialmente este evento que ocupou nossa única aula da semana. Assim, após uma semana sem aula devido aos preparativos iniciais da festa julina da escola, a produção escrita da notícia sobre o evento extraclasse foi, então, realizada nas duas últimas aulas do semestre, antes do recesso escolar de julho de 2024, contando com uma aula em dia cedido por um professor de uma disciplina dos Itinerários Formativos e a outra na última quarta-feira do semestre. Como mencionei no capítulo anterior, essas duas últimas aulas já constavam do 3º bimestre escolar; todavia, por todos os eventos não previstos e a falta de tempo para finalizar os trabalhos do 2º bimestre, tive de estender esse projeto de escrita para essas semanas. Ademais, ter tido a possibilidade de contar com essa aula a mais do professor dessa disciplina de IF foi crucial para o bom andamento da proposta de produção escrita, pois, dessa forma, o contato com a turma foi estreitado, e a

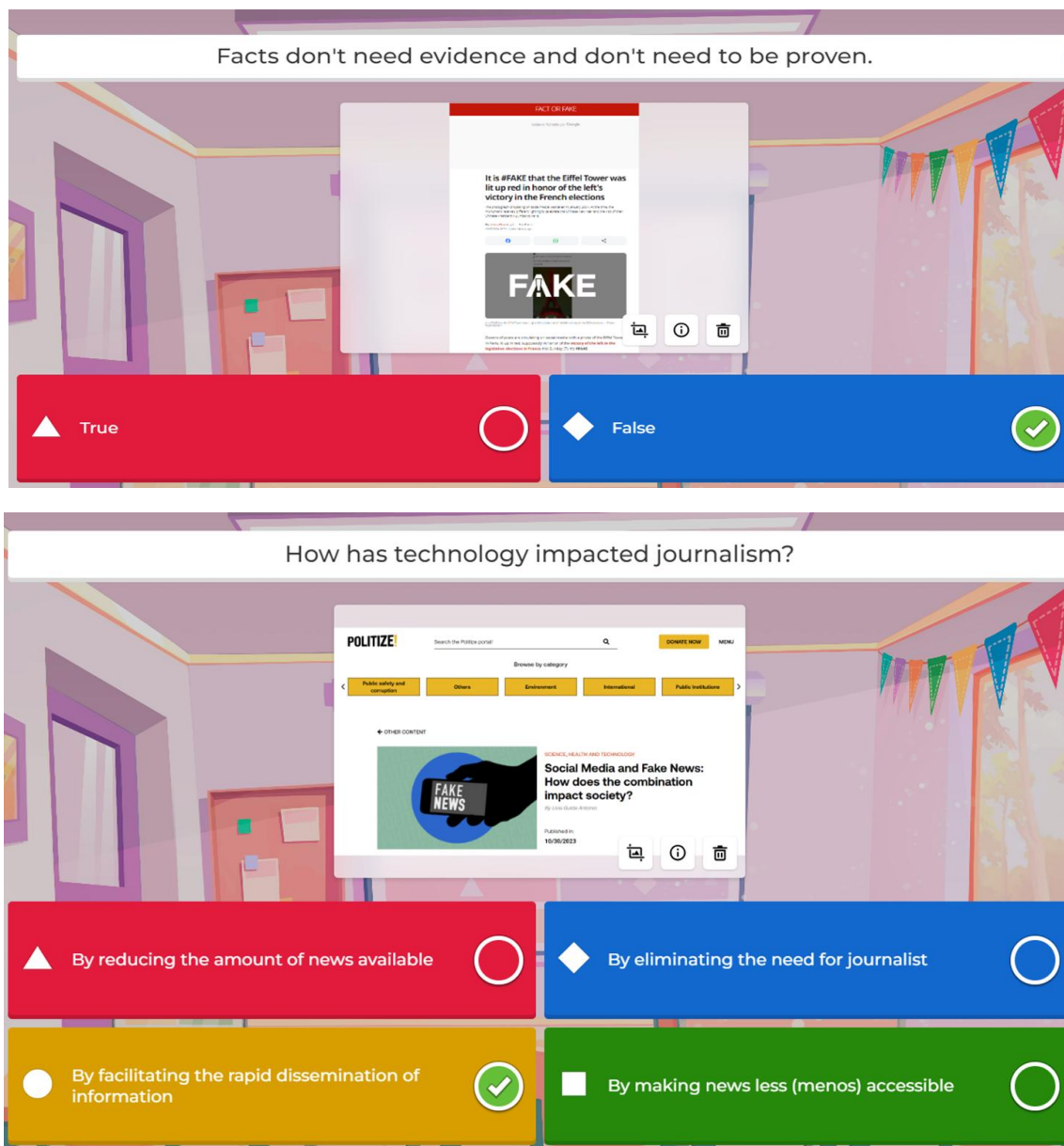
atividade, mais bem conduzida e desenvolvida, tanto por minha parte quanto por parte dos discentes, principalmente.

Para introduzir esse trabalho de produção, realizei com a turma um jogo online pela plataforma *Kahoot!*⁸¹ com a finalidade de “apresentar as principais características e pontos relevantes do universo da notícia como *purpose of news article, headline, lead, by-line, fact vs. opinion, fake news* e *influence of technology on journalism*” (DR, 15 de julho de 2024). Para a realização do jogo, contei com os celulares de cada aluno e com o compartilhamento de meus dados móveis para quem necessitava. Conforme relato detalhado em meu diário,

[u]tilizei um quiz já publicado na plataforma do Kahoot!, porém realizando modificações que julguei necessárias como colocar a correspondência em português de 5 palavras nada parecidas com o português e acrescentar uma notícia recentemente divulgada nas mídias sociais em cada pergunta como ilustração. Selecionei as últimas notícias do mundo e, principalmente, do Brasil, sobre diversos assuntos como educação, meio ambiente, política, esporte, tecnologia, direitos humanos, mídias sociais e fake news e temas policiais. A ideia era, a partir delas, mostrar como uma notícia era construída e, particularmente, acho que isso facilitou muito a compreensão dos propósitos de uma notícia. Os alunos também pareceram bastante engajados no jogo, e fiquei mais satisfeita ainda por terem compreendido o quiz já que o jogo estava todo em inglês, desde as perguntas às alternativas, e meu auxílio ter sido mais na leitura e compreensão de algumas palavras das alternativas (DR, 15 de julho de 2024).

⁸¹ Como mencionado neste excerto do Diário Reflexivo sobre a aula, do dia 15 de julho de 2024, o jogo selecionado para a atividade foi adaptado de uma versão, de acesso público e gratuito, disponível na plataforma *Kahoot!*.

Figura 9 – Exemplos de pergunta do quiz sobre *News* no Kahoot!



Fonte: Diário reflexivo da autora.

Finalizada essa parte, como o jogo marca o tempo para análise das imagens e escolha das respostas no celular, elaborei um arquivo PDF contendo todas as questões com suas respectivas notícias e aproveitei para realizar com a turma um trabalho de leitura como letramento crítico e, ao mesmo tempo, visual, uma vez que fizemos a análise das imagens das notícias como um todo. Por falar nas notícias, como mencionado no excerto acima de meu diário reflexivo, selecionei notícias do momento do Brasil e do mundo⁸² e, para isso, utilizei a

⁸² As 10 perguntas e as respectivas notícias selecionadas para o jogo e analisadas posteriormente foram: 1) *What is the purpose of a newspaper article?: "Server faces uncertainty with the expected increase for Ipseng"*, em

ferramenta de tradução da página do sítio eletrônico de notícias de jornais brasileiros, até como uma forma de demonstrar aos discentes como eles poderiam ter mais contato com a língua em seu cotidiano pela realização de leitura de notícias *online*. Ainda sobre a leitura como letramento crítico e visual das notícias,

[...] preparei um pdf com as perguntas e respostas do quiz seguidas da imagem ampliada da notícia traduzida para o inglês. Após o jogo, então, passei por cada pergunta novamente e aponte, na notícia, as características ou o tópico abordado na pergunta. Aproveitei para esclarecer, com a primeira notícia, os motivos que nos levaram a paralisar nas aulas passadas, reforçando o papel do noticiário de informar sobre assuntos importantes para toda a sociedade. Ainda, mostrei aos alunos como traduzir a página de uma notícia em português para o inglês de forma que consigam ler a notícia em outra língua também. Considerei bastante válida essa atividade, pois os alunos puderam ver exemplos concretos dos elementos que compõem uma notícia, o que espero que os ajude na produção da notícia da turma. Além disso, quando falamos de como a opinião costuma aparecer em uma notícia, os alunos fizeram a leitura de seus depoimentos em inglês sobre a participação no evento extraclasse mencionado. Após as leituras, perguntei a eles quais seriam as palavras e expressões utilizadas pelos colegas em seus depoimentos que demonstravam opinião, e todos demonstraram reconhecer os adjetivos, verbos e outras palavras que denotavam opinião repetindo o que o colega havia lido (DR, 15 de julho de 2024).

Esse tipo de atividade pode, creio, contribuir para com a formação educacional do aprendiz de línguas, principalmente quando o aprendiz tem a chance de ver, em um trabalho seu, como foi com o depoimento, a materialização daquilo que pode vir a ler em notícias, em especial, se esse seu trabalho compuser realmente uma matéria jornalística, como resultou com essa atividade. Cervetti, Pardales e Damico (2001, tradução minha) argumentam que “investigar

português, “Servidor vive incertezas com o aumento previsto para o Ipsemg” (O Tempo, July 15, 2024); 2) *What is the purpose of a headline?: “Lula condemns attack on Donald Trump: ‘unacceptable’”* (Agência Brasil, July 14, 2024); 3) *What does the lead do?: “Find out what the next step is in the case of Nego Di, arrested for alleged fraud”*, em português, “Saiba qual o próximo passo no caso do Nego Di, preso por suposto golpe” (g1, July 15, 2024); 4) *What is the purpose of a by-line?: “Argentina beats Colombia to win record-breaking Copa America title”* (The Athletic, July 15, 2024); 5) *Which of the following is NOT one of the components of a newspaper article?: “Biden says it's time to ‘lower the temperature’ of the country; Trump changes his tune after attack at rally”*, em português, “Biden diz que é hora de ‘baixar a temperatura’ do país; Trump muda discurso após ataque em comício”, (BrasildeFato, July 15, 2024); 6) *What is a fact?: “Precariousness of rural work impacts black people and women more”*, em português, “Precarização do trabalho rural impacta mais pessoas negras e mulheres” (BrasildeFato, July 15, 2024); 7) *What is an opinion?: “Education: secondary education in ruins”*, em português, “Educação: o ensino médio em ruínas” (BrasildeFato, July 14, 2024); 8) *Judge true or false. Facts don’t need evidence, and don’t need to be proven: “It is #FAKE that the Eiffel Tower was lit up red in honor of the left’s victory in the French elections”*, em português, “É #FAKE que Torre Eiffel foi iluminada de vermelho em homenagem à vitória da esquerda nas eleições da França” (g1, July 10, 2024); 9) *Can you write both a fact and an opinion in the same article?: “In the backlands of Minas Gerais, there are places where it is fire that extinguishes the water”*, em português, “No sertão de Minas, há lugares em que é o fogo que apaga a água” (Estado de Minas, July 15, 2024); 10) *How has technology impacted journalism?: “Social Media and Fake News: How does the combination impact society?”*, em português, “Redes Sociais e Fake News: como a combinação impacta a sociedade?” (Politize!, October 30, 2023).

fontes, reconhecer o propósito de um autor, distinguir opiniões e fato, fazendo inferências, formando julgamentos e detectando dispositivos de propaganda”⁸³ são habilidades de leitura crítica, o que caracteriza, por um lado, as atividades descritas no meu diário reflexivo. Por outro lado, ao questionar os estudantes sobre as estratégias utilizadas socialmente, em notícias, para a recepção ou rejeição a algo ou alguém a partir da opinião expressa de diferentes formas, implícita e explicitamente, considero ter realizado um trabalho de leitura como letramento crítico para posterior prática escrita também como letramento crítico. Com isso, acredito ser possível para os aprendizes perceberem como, a partir do uso da língua-alvo na escrita, as relações de poder existentes se estabelecem, podendo examinar as diferenças de raça, classe, gênero, orientação sexual etc. como parte de desigualdades e injustiças (Cervetti, Pardales; Damico, 2001) em um contexto de material jornalístico.

Ademais, com essa atividade, penso ser possível, mais uma vez, demonstrar como podemos adaptar as demandas curriculares externas (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2024) à nossa concepção de educação crítica que venhamos a adotar. Por exemplo, esse tipo de atividade pode contemplar as propostas da Competência específica 1 de língua inglesa e de sua respectiva habilidade, indicadas pelo plano de curso da rede estadual (Minas Gerais, 2024, p. 43), que, apesar de serem propostas para o 1º bimestre, podem continuar sendo trabalhadas ao longo dos demais períodos bimestrais a meu ver:

Competência 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

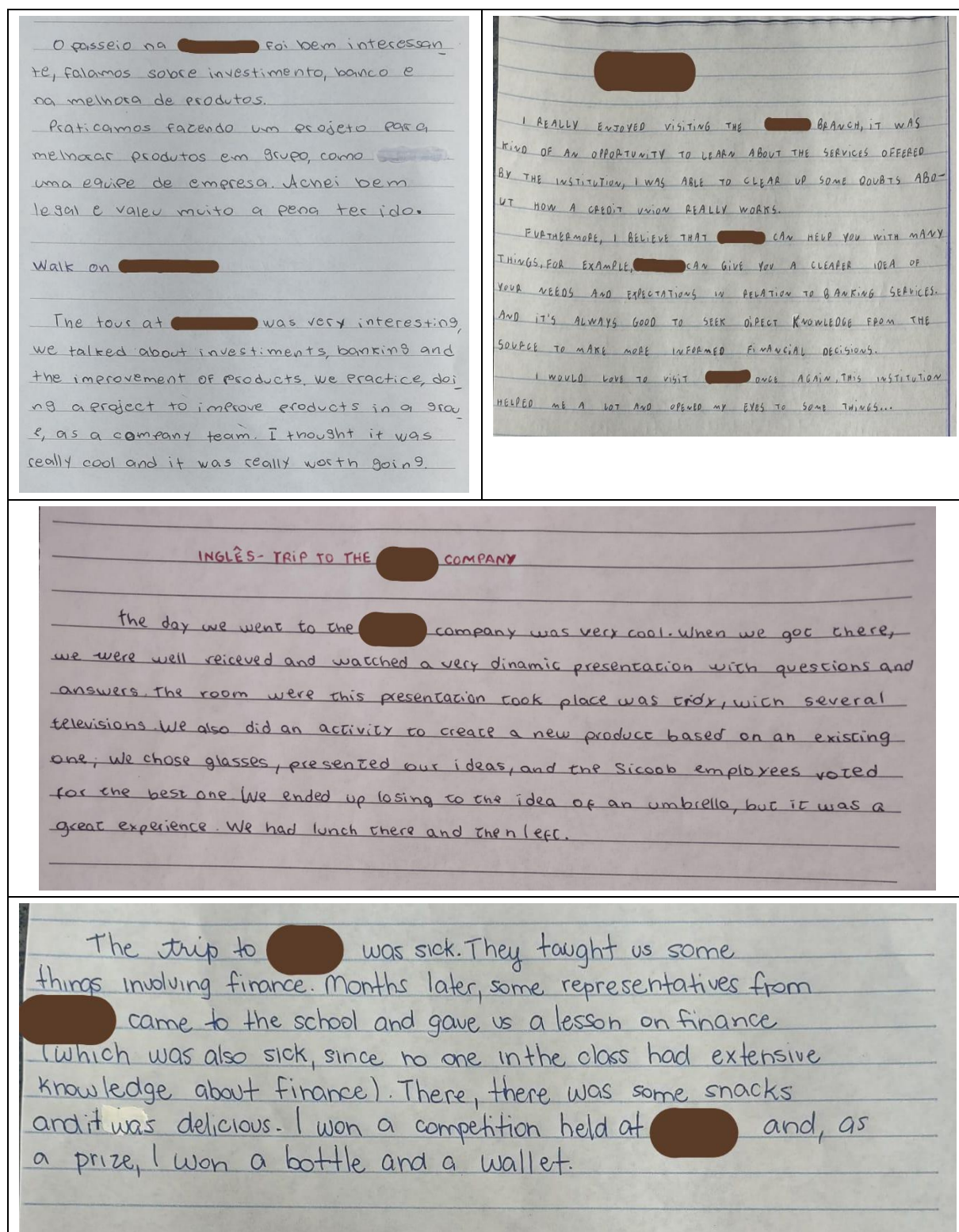
(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras e gestuais) (Minas Gerais, 2024, p. 43).

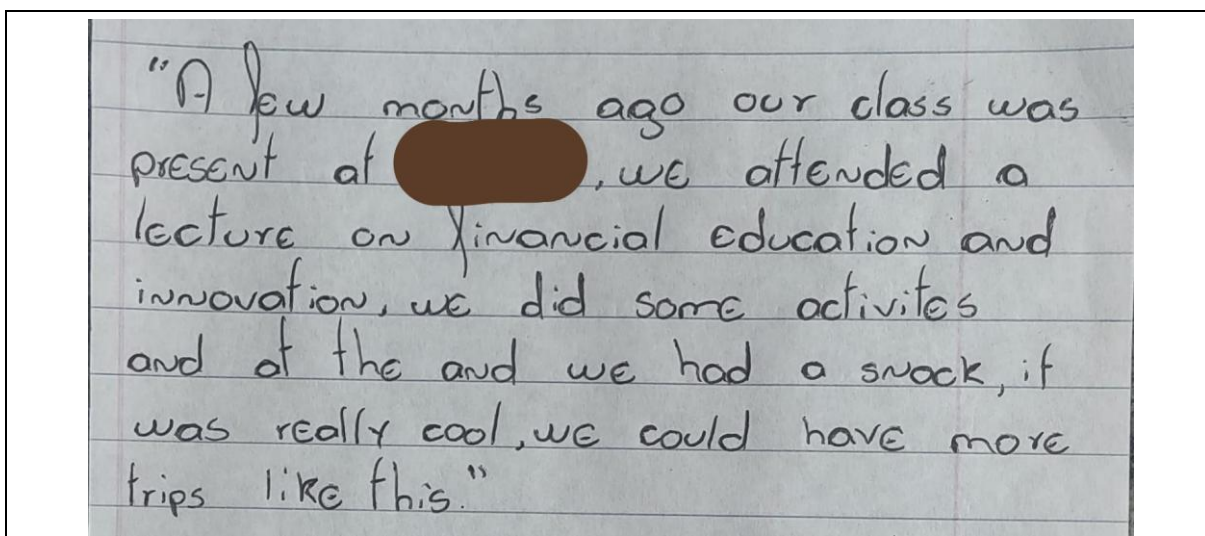
A respeito do trabalho com os depoimentos (*testimonials*) sobre a participação no evento extraclasse, por sua vez, solicitados em aula anterior para comporem a notícia sobre esse mesmo evento, penso que, a partir deles, pode ter sido provocada em meus alunos e alunas “a suspeita de que nem tudo que lemos, vimos e ouvimos é o que o outro lê, vê e ouve” (Duboc, 2015, p. 217), mesmo que tenham compartilhado de experiência similar. É interessante notar também que, diferentemente do que vinha acontecendo com as demais tarefas solicitadas para casa,

⁸³ No original: “These critical reading skills include investigating sources, recognizing an author’s purpose, distinguishing opinion and fact, making inferences, forming judgments, and detecting propaganda devices”.

como a leitura do discurso de Emma Watson e do capítulo e atividades do capítulo da obra de Jane Austen, a maioria da turma realizou a tarefa da escrita do seu depoimento em inglês sobre o evento extraclasse, conforme mostra a Figura 10 abaixo:

Figura 10 – Depoimentos dos estudantes sobre sua participação em evento extraclasse





Fonte: Diário reflexivo da autora.

Esse engajamento foi também registrado pelo observador externo. De acordo com Paulo, foi possível observar maior engajamento da turma “[q]uando a prática da língua-alvo era vista como uma brincadeira; quando a pessoa tinha orgulho [...] do que produziu (parágrafo sobre a própria experiência no evento da escola)” (ROS, 15 de julho de 2024). De igual modo, os estudantes destacaram que “hoje gostei bastante da dinâmica proposta”; “positivo pouca escrita, jogo, não teve negativo foi perfeito hoje”; “joguei jogo (positivo)”; “a atividade desenvolvida foi muito interessante, jogamos um jogo no Kahoot”; “pontos positivos: jogar um jogo com a sala toda” (QS, 15 de julho de 2024). Além disso, mencionaram também que utilizaram o inglês lendo o depoimento da ida ao evento extraclasse, o que corrobora a observação de maior engajamento da turma na aula e, na entrevista referente ao bimestre em que essa atividade foi desenvolvida, mencionaram que as temáticas discutidas fazem parte da nossa realidade como “*Fake news*, sobre como saber se a notícia é verdadeira, como fazer uma notícia...”, conforme fala do estudante Gilberto (Entrevista 2, 19 de julho de 2024).

Conforme destaco em meu diário reflexivo, semelhantemente, o resultado da tarefa foi muito satisfatório, apesar de ser ainda preciso problematizar a possibilidade de os discentes terem utilizado algum aplicativo para a escrita em inglês diante do que apresentaram. Acerca disso, a propósito, destaco o desafio que tem sido, em minha prática pedagógica cotidiana, promover a aprendizagem da língua inglesa perante a existência de tantas ferramentas digitais disponíveis online e gratuitamente, especialmente em relação a trabalhos de escrita. De toda maneira, assim como registrei no diário, “o fato de utilizarem as próprias palavras já contribui para essa prática escrita de alguma forma” (DR, 15 de julho de 2024). Isso pôde ser percebido na escrita do depoimento de cada um, que, segundo meu relato, “[a] ideia de pedir que eles escrevessem um depoimento sobre a experiência individual na atividade foi essencial para a

escrita da notícia, porque, ao falarem de sua experiência, alguns alunos já descreveram bem a atividade extraclasse” (DR, 17 de julho de 2024), dando maior sentido ainda a essa produção escrita.

A partir dessa experiência, aliás, percebo o tempo destinado à aula de língua inglesa insuficiente para o desenvolvimento de intervenções práticas dos estudantes em seu entorno, seja pela produção escrita, seja pela produção oral em língua inglesa. Para essa atividade, a exemplo, foi necessário separar duas aulas e mais um momento do dia em que tivemos a última entrevista para a realização completa da produção escrita, desde a atividade de introdução da proposta à revisão final da notícia escrita. Na primeira aula, por exemplo, após a contextualização do gênero textual, os discentes conseguiram apenas definir a manchete da notícia. Por último, solicitei que eles separassem fotos tiradas no dia do evento e que se lembrassem de realizar a pequena entrevista com os professores responsáveis pelo evento extraclasse para posterior inclusão de suas falas na notícia. Na segunda aula, tivemos tempo de finalizar a notícia em si, mas não de inserir as falas dos professores e revisar a notícia, o que foi, enfim, concluído na aula da última entrevista de grupo sobre as atividades e projetos desenvolvidos no 2º bimestre.

Ainda sobre essa produção, especificamente falando dessa segunda aula, como a ideia foi a produção de uma notícia sobre o evento em que todos da sala participaram, após recolher os endereços de e-mail de cada discente, organizei um modelo de *design* de notícia preliminar na plataforma *Canva* e adicionei todos os estudantes como editores do arquivo da notícia. Na primeira aula, eles alteraram o *design* de notícia a seu gosto e começaram o processo de edição, escrevendo, como disse, a manchete da notícia, com o suporte de seus aparelhos celulares. Na segunda aula de produção, convidei a turma para se sentar ao redor de minha mesa para, além dos seus celulares, eles poderem utilizar o meu computador pessoal e o *Chromebook* emprestado, em modo comodato, pela rede estadual de Minas Gerais aos professores de Ensino Médio. Essa estratégia acabou sendo positiva, pois “a minha ideia foi fazer com que ficassem mais próximos uns dos outros para trabalharem juntos no mesmo arquivo e que ficassem também mais concentrados. E funcionou!” (DR, 17 de julho de 2024). Para promover esse trabalho mais íntimo entre os próprios discentes, após notar que haviam se sentado em grupos, sugeri a eles, então, que se dividissem em grupo para que cada um ficasse responsável pela introdução, desenvolvimento e conclusão da notícia, o que também resultou favorável à produção da notícia no tempo disponível de aula, conforme relato:

No final, os alunos conseguiram finalizar toda a notícia, colocando até fotos da turma no news report, restando apenas uma última revisão da escrita, que

será feita no dia em que marquei para realizar a segunda e última entrevista de grupo sobre as atividades e projetos desenvolvidos no 2º bimestre. Assim que voltarmos do recesso escolar, e os professores entrevistados revisarem suas falas inseridas, solicitarei à escola que a notícia seja publicada no perfil do Instagram da escola para que o trabalho alcance toda a comunidade escolar e demais pessoas da sociedade [publicação realizada no dia 02/09/2024]. No mais, fiquei muito contente com o envolvimento dos alunos na atividade e como o trabalho em conjunto pelo Canva pareceu funcionar bem para a escrita da notícia de um assunto que eles mesmos haviam vivenciado, pois puderam utilizar suas próprias palavras na língua inglesa sem grande auxílio de minha parte, até porque não sabia exatamente como havia sido a experiência por não ter estado com eles (DR, 17 de julho de 2024).

Conforme as propostas dessa prática escrita, mais uma vez, podemos ver as possibilidades, mesmo que parciais, do atendimento às diretrizes curriculares (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2024) em voga e à concepção de educação crítica em língua inglesa. Exemplificando, o uso de plataformas online de jogo (*Kahoot!*) e de *design* e comunicação visual (*Canva*), bem como o de recursos digitais como ferramentas de gravação de áudios (*WhatsApp*) para a produção da notícia e o uso de redes sociais (*Instagram*) para a divulgação do trabalho para toda a comunidade escolar contribuiu para que esse projeto de escrita em inglês contemplasse similarmente competências e habilidades previstas para o 3º ano do Ensino Médio da rede estadual no 2º bimestre (Minas Gerais, 2024), a saber:

Competência 7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos (Minas Gerais, 2024, p. 48).

Figura 11 – *News Report* produzida pelos estudantes sobre o evento extraclasse



Fonte: Diário reflexivo da autora.⁸⁴

⁸⁴ Nesta atividade, foram removidos e apagados todos os dados de identificação referentes aos participantes da pesquisa bem como os dos professores responsáveis pelo evento extraclasse reportado e nomes de estabelecimentos. Além disso, as falas desses mesmos professores foram igualmente suprimidas, pois a pesquisa não contou com um termo de consentimento livre e esclarecido para eles. No entanto, sinais gráficos (como as aspas) foram mantidos como forma de demonstrar a comunicação escrita estabelecida pelos próprios alunos na notícia.

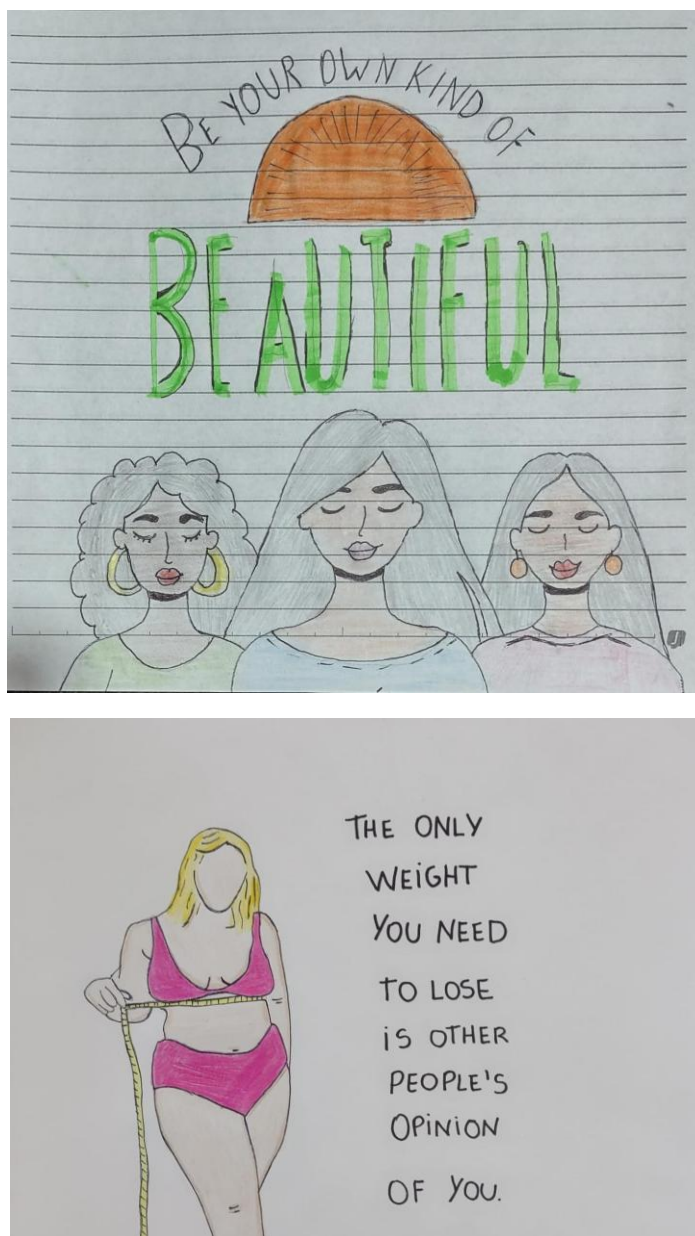
Ao avaliarem a última aula dessa prática escrita, os estudantes, por sua vez, destacaram que “foi uma aula bem dinâmica”, “falamos mais em inglês”, “usei inglês na escrita e na fala”, “treinamos a escrita em inglês”, “usei inglês para fazer as perguntas para [nome omitido]” e que a aula contribui para a vida pessoal, social e acadêmica ao abordar eventos sociais (QS, 17 de julho de 2024), reforçando os resultados benéficos das novas tecnologias para o fomento de um trabalho multimodal também como letramento. Com referência a isso, as OCEM (Brasil, 2006), assim como Tilio (2014), há um tempo já destacavam o ensino de língua inglesa voltado para o letramento crítico como parceiro de um projeto de inclusão que “envolve muitas questões sociais, políticas, culturais e educacionais” (Brasil, 2006, p. 97) e que se preocupa em expandir “o conceito de leitura [e escrita] para outros tipos de textos, dando conta da multiplicidade de textos multissemióticos que permeiam a contemporaneidade” (Tilio, 2014, p. 941). Isso, entretanto, de nenhuma forma, a meu ver, exclui o fato de que os aprendizes também podem ter contato com formas tradicionais de leitura, interpretação e comunicação na língua-alvo.

Para além desse tipo de projeto de escrita mais digital, os estudantes participantes contaram igualmente com o desenvolvimento de algumas dessas práticas consideradas mais tradicionais e analógicas. Nesse sentido, algumas atividades de escrita em inglês pertencentes aos dados coletados e gerados se encontram mais voltadas para pequenas produções que foram divulgadas fisicamente no espaço escolar. A título de exemplo, como trabalho resultante da atividade de compreensão oral com a música “*Pretty Hurts*”, da cantora Beyoncé, convidei os discentes a produzirem um *leaflet*, ou *posters*, sobre a temática da música relativa à imposição de *Beauty Standards* pela sociedade, indicando, para essa pequena produção escrita, um sítio eletrônico (wikiHow.com) com tutorial sobre a produção desses gêneros textuais. Mesmo em produções pequenas desse tipo, conforme relato em meu diário, o tempo de aula não é suficiente para realizar uma produção escrita de modo mais processual como se deseja com um trabalho de escrita. Além dessa questão, a interrupção do fluxo das aulas, por qualquer motivo que seja, contribui para que haja um esquecimento por parte da turma sobre a realização das atividades, como ocorreu com a produção desse *leaflet*. Acerca disso, avalio em meu diário reflexivo da aula da solicitação dessa atividade escrita que

[...] como provavelmente não teremos aula nas próximas duas semanas, precisava falar um pouco sobre a produção do *leaflet* e gostaria de ter tido tempo para mostrar o site do WikiHow sobre como produzir um, mas só consegui falar, por alto, o que seria um *leaflet* e pedir a eles que fizessem o rascunho para eu ajudá-los depois na finalização (DR, 24 de abril de 2024).

Diante desse impasse, como resultado, mesmo após inúmeros lembretes, contei com a entrega de apenas dois trabalhos sobre a campanha contra os *Beauty Standards*, que, na verdade, da ideia de *leaflets*, se apresentaram mais como *posters*, conforme as imagens dos trabalhos a seguir:

Figura 12 – *Posters* contra a imposição de *Beauty Standards*

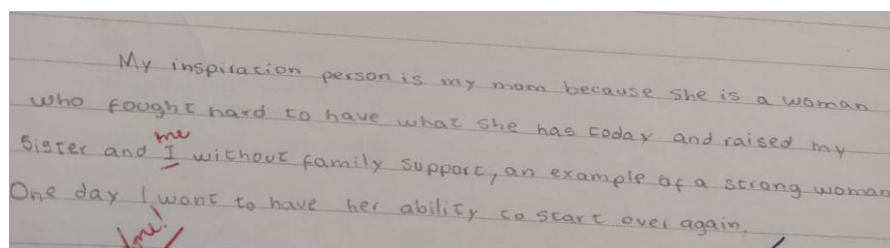


Fonte: Diário reflexivo da autora.

A mesma situação sucedeu com a escrita de um pequeno parágrafo sobre *Inspirational Figures*, proposto ainda no 1º bimestre, quando trabalhamos o tema *Life Experiences* e pessoas inspiradoras na sociedade e na vida dos discentes. Como descrevo em meu diário desta aula, a ideia era que, a partir dessa atividade escrita, eles pudessem praticar, de forma livre, o tópico

linguístico *Present Perfect* estudado na aula. Para isso, então, eles deveriam escrever “um parágrafo sobre a *Inspirational Person* de cada um, respondendo às perguntas de *Who*, *Why* e *What* relacionadas à pessoa a partir do uso de frases iniciais como *My inspirational person is...*, *because...* e *This person has... / hasn't...*” (DR, 27 de março de 2024). Contudo, infelizmente, no dia da entrega do parágrafo, “apenas 3 alunos escreveram o seu e, dentre eles, um foi cópia do parágrafo de outro colega” (10 de abril de 2024).

Figura 13 – Parágrafo de uma aluna sobre sua *Inspirational Person*



Fonte: Diário reflexivo da autora.

Por fim, outro exemplo de uso da escrita em sua forma tradicional, no sentido analógico, aconteceu durante o sábado de reposição, no dia 15 de junho de 2024, quando, não somente à única aluna da turma presente, mas também a todos os estudantes presentes, propus a realização de uma *letter of gratitude*, uma vez que o tema da reposição da área de Linguagens era *Paz na Escola*. A atividade foi realizada, inicialmente, em português e, depois, foi passada para o inglês com a ajuda de dicionários físicos e de aplicativos de tradução online. Novamente, nessa atividade, observei a dificuldade em se trabalhar com atividades de escrita em inglês diante da disponibilização de tantos aplicativos de escrita em inglês como o *Google Tradutor*. Sempre diante de atividades de escrita, surge, pois, na minha prática pedagógica, o questionamento sobre se, na realidade, essas mesmas ferramentas de escrita do português para o inglês também não podem ser utilizadas em sala, o que se confirma em nosso próprio dia a dia ao estarmos imersos nas novas tecnologias. Dessa forma, acredito que nos resta a tarefa de orientar nossos alunos e alunas sobre o uso responsável e consciente desses aplicativos, lhes auxiliando na capacitação para saberem ler, interpretar e se comunicar com essas TDICs, incluindo a Inteligência Artificial.

Para finalizar essa seção, apesar de não terem feito parte do escopo desta investigação, não poderia deixar de, ao menos, mencionar a continuação de trabalhos desse tipo nos últimos bimestres do ano com a turma da pesquisa. Em adição a todas essas oportunidades aqui apresentadas, os aprendizes também tiveram a oportunidade de trabalhar com a temática de *Beauty Standards* de forma mais concreta, produzindo, desta vez, postagens específicas para a

rede social Instagram em campanha contra o *bullying* na escola. Outra vez, a turma contou com o suporte das TDICs para essa produção, realizando as suas próprias postagens em *slides* que compartilhei com cada um pela plataforma *Canva*. Os resultados foram igualmente satisfatórios para o objetivo de promover a agência dos aprendizes em seu entorno escolar. Ademais, a atividade parece ter contribuído significativamente para o desenvolvimento linguístico dos discentes, que, além de fazerem uso da língua inglesa na escrita, também o fizeram durante uma pequena apresentação oral de sua respectiva postagem em sala de aula antes da publicação definitiva das postagens no perfil do *Instagram* da escola. Por sua vez, no último bimestre do ano, a partir das atividades do livro didático orientadas pelo tema *Career Path*, os estudantes contaram com a oportunidade de pesquisarem sobre oportunidades de carreira que gostariam de seguir após a conclusão do Ensino Médio. Novamente, com o uso das TDICs e, dessa vez, com o uso dos computadores do laboratório de informática da escola, os estudantes produziram slides com o seu projeto de carreira e depois realizaram pequenas apresentações orais compartilhando suas ideias futuras com os seus pares.

Em conclusão, a meu ver, diante de todos os desafios e demandas das aulas de inglês na escola pública devido às novas estruturas curriculares, trabalhos de produção escrita como esses parecem ter sido uma das oportunidades mais viáveis para a promoção da formação cidadã participativa de meus alunos e alunas, de forma que, não apenas como leitores críticos, mas também como autores, se sintam capazes de agir positivamente em seu contexto escolar e social. Do mesmo modo, a formação cidadã participativa igualmente pode ser promovida em quaisquer outras atividades de língua inglesa sob a perspectiva crítica, não se restringindo à escrita, mas ampliando-se a atividades de oralidade, por exemplo.

Para terminar, somado a todos esses trabalhos desenvolvidos por uma perspectiva crítica em língua inglesa, no meu ponto de vista, o processo de avaliação dos aprendizes de língua inglesa, em seu sentido formativo e somativo, necessita considerar essa mesma perspectiva (Mattos; Pascoal, 2019). Especialmente quando o que se observa na sociedade é a exigência por alunos-leitores-cidadãos da realidade social, conforme discuto na última seção deste capítulo.

4.2.5 Processo avaliativo em língua inglesa como letramento crítico

Dado que as atividades propostas em sala de aula se coadunam a uma perspectiva crítica em língua inglesa, assim também, creio, deve ser a abordagem do processo avaliativo desenvolvido. Considerando o que Furtoso (2008) e Mattos e Pascoal (2019) discutem sobre a importância da coerência entre a concepção de ensino e aprendizagem, neste caso, de línguas,

e a avaliação em nossa prática pedagógica, concordo que “a metodologia, as ferramentas, as atividades, as posições filosóficas e a fundamentação teórica ou as experiências práticas nas quais os professores baseiam suas escolhas e decisões devem estar presentes tanto nas aulas quanto nas práticas avaliativas” (Mattos; Pascoal, 2019, p. 33). Com isso em mente, similantemente busco basear o processo avaliativo de meus alunos e alunas nos pressupostos teóricos do ensino de língua inglesa como letramento crítico. Em meu contexto de ensino, na área de Linguagens e suas Tecnologias, o processo avaliativo é visto em suas formas processual e formativa, de modo que seja compreendido “não apenas como uma atividade-fim, mas como uma atividade-meio para que se alcance o melhor desempenho de todos – do estudante e, por consequência, do professor, da escola etc.” (Minas Gerais, 2021, p. 102). Dentre as metodologias e estratégias indicadas para esse processo avaliativo, o CRMG (Minas Gerais, 2021) propõe

[...] atividades teóricas e práticas, dinâmicas de interação utilizando a língua portuguesa e inglesa, projetos de pesquisa e intervenção na escola e na comunidade, atividades autoavaliativas, provas orais e escritas, dinâmicas colaborativas, ações e proposições para resolução de problemas, apresentações orais e argumentativas, criações nas plataformas digitais, performances individuais e coletivas, análise e criações artísticas e culturais dentre outras (Minas Gerais, 2021, p. 100).

É com base nessas diretrizes que o Projeto Político Pedagógica da escola onde atuo igualmente destaca uma avaliação da aprendizagem que seja diagnóstica, formativa, contínua, permanente e cumulativa, que se preocupa, de forma semelhante, com a transformação social, para além da simples verificação de resultados alcançados. Segundo esse mesmo documento, cabe ao professor realizar a divisão do processo avaliativo da melhor forma, levando em conta o seu senso crítico e a clareza de seus valores e objetivos. Assim, baseando-me em todas essas diretrizes e em meus próprios valores e objetivos é que discuto, pois, com os aprendizes o processo de avaliação pelo qual passarão no decorrer de todos os bimestres escolares.

À vista disso, nos dois bimestres escolares desta investigação, combinei com a turma de realizarmos avaliações formativas e somativas, de modo que cada atividade pudesse ser valorizada em todas as suas formas, com reconhecimento e pontuação. Por isso, considerando os objetivos de desenvolver todas as habilidades na língua inglesa (*reading, writing, listening e speaking*), incluindo aspectos inerentes a leitura literária e atividades com música e jogo online, a partir de um ensino de língua inglesa como letramento crítico, cada bimestre contou com o *framework* de avaliação apresentado na Tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – *Framework* de Avaliação

Bimestre	Aspectos da Avaliação	Instrumentos de Avaliação	Período de Avaliação	Pontuação (25 pontos)
1º	Realização e registro escrito completo das atividades propostas	Atividades do caderno de Inglês (introdução ao <i>Social Theme</i> e <i>Vocabulary</i> do bimestre; introdução ao <i>Reading</i> , referente ao discurso de Emma Watson sobre <i>Gender Equality</i> ; seção <i>Language in Use</i> , com foco no uso, função e forma do <i>Present Perfect</i> ; e preparação para a prova de Inglês, com a resolução de questões de Inglês do ENEM 2023)	Ao longo de todo o bimestre	5 (Escala de pontos a depender da quantidade de atividades realizadas: 5 (todas as atividades realizadas); 2,5 (metade das atividades realizadas); 0 (nenhuma atividade realizada))
	Realização das atividades propostas (escritas e orais), em inglês/português, e frequência nas aulas	Participação	Ao longo de todo o bimestre	5 (Escala de pontos a depender da completa realização das atividades, escritas e orais, e frequência)
	Produção escrita e visual, em inglês, de um <i>card</i> para exposição durante evento	Trabalho <i>Woman's Day</i>	Março de 2024	5 (Para quem realizar a atividade)

	escolar em comemoração ao Dia Internacional da Mulher			
	Leitura e interpretação de textos verbais e visuais em inglês	Prova escrita bimestral de Inglês, composta por dez (10) questões da prova de Inglês de diferentes edições do ENEM	Abril de 2024	10 (A depender da quantidade de acertos)
	Recuperação bimestral	Realização de atividades pendentes e revisão da prova de Inglês	Abril de 2024	25 (Média bimestral para quem realizar as atividades pendentes e refizer a prova de Inglês, conforme orientações da professora)
Bimestre	Aspectos da Avaliação	Instrumentos de Avaliação	Período de Avaliação	Pontuação (25 pontos)
2º	Realização e registro escrito completo das atividades propostas	Atividades do caderno de Inglês (introdução ao <i>Social Theme</i> do bimestre; de <i>Reading</i> , sobre a autora Jane Austen; seção <i>Language in Use</i> , com foco no uso, função e forma do <i>Reported Speech</i> ; e preparação para a prova de Inglês, com a	Ao longo de todo o bimestre	5 (Escala de pontos a depender da quantidade de atividades realizadas: 5 (todas as atividades realizadas);

		resolução das questões de Inglês do Simulado ENEM da SEE/MG)		2,5 (metade das atividades realizadas); 0 (nenhuma atividade realizada)
	Compreensão oral e discussão crítica sobre conteúdo de música em inglês/Produção escrita de <i>posters</i> em inglês	Atividade de <i>Listening</i> , vocabulário e discussão crítica sobre a música <i>Pretty Hurts</i> , de Beyoncé/ <i>Posters</i> para campanha contra os <i>Beauty Standards</i>	Abril/Maio de 2024	5 (Para quem realizar as atividades)
	Compreensão escrita e discussão crítica de texto literário em língua inglesa	Leitura e realização de atividades, em grupo, sobre o primeiro capítulo de <i>Pride and Prejudice</i> , da escritora Jane Austen	Maio de 2024	5 (Escala de pontos a depender da completa realização da atividade no/fora do prazo)
	Leitura e interpretação de textos em inglês	Simulado Bimestral da escola, contendo cinco (5) questões de Inglês de edições do ENEM	Junho de 2024	10 (A depender da quantidade de acertos no Simulado Bimestral, composto por outras matérias)
	Produção escrita de uma <i>News Report</i>	Produção escrita digital de uma <i>Classroom News</i> sobre participação da	Julho de 2024	5*

		turma em evento extraclasse		(Para quem realizar a atividade)
	Recuperação bimestral	Realização de atividades pendentes e revisão das questões de Inglês do Simulado Bimestral da escola	Junho de 2024	25 (Média bimestral para quem realizar as atividades pendentes e refizer todas as questões de Inglês do Simulado Bimestral, conforme orientações da professora)

*nota adicionada à avaliação do 3º bimestre.

Fonte: a autora.

Conforme demonstrado neste *framework* avaliativo, sistematizado nesta pesquisa, além das avaliações somativas descritas e analisadas a seguir, o processo avaliativo adotado em minhas aulas na turma buscou considerar os aprendizes como um todo, incluindo a sua participação e envolvimento com todas as atividades desenvolvidas, analisadas e discutidas nas seções anteriores. Somando-se aos processos de desenvolvimento de todos esses trabalhos apresentados com cada uma das habilidades, primárias e secundárias, e demais recursos pedagógicos concebidos, neste trabalho, como letramento crítico (comunicação oral, leitura, literatura, prática escrita, conhecimento linguístico), estas são todas ferramentas utilizadas para a avaliação formativa que estabeleço entre meus alunos e alunas, a saber: a postura e participação adotadas durante as aulas, falando, escrevendo, ouvindo atentamente, lendo, questionando, problematizando, sugerindo, contribuindo com a sua aprendizagem e com as dos demais colegas; a realização das atividades e dos projetos propostos, no caderno de inglês, em folha separada, em ambiente digital, no computador e/ou celular; e a realização de atividades de recuperação. Desse modo, para cada quesito descrito, com os critérios discutidos com eles no início e durante o bimestre, distribuo os vinte e cinco pontos devidos a cada um, da forma mais equitativa e justa possível.

Como parte dessa minha concepção de avaliação nas aulas de língua inglesa, compreendo esse processo como um *continuum* dentro da sala de aula, desde a postura dos aprendizes diante desse processo educacional da língua ao desenvolvimento de atividades e projetos propostos para o desenvolvimento das habilidades linguísticas na língua-alvo. Nesse sentido, a avaliação formativa se concretiza à medida que examino o progresso de meus alunos e alunas (Hughes, 2003) e me pergunto sobre o caminho que estou tomando “para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos e como podemos auxiliar os alunos nessa jornada” (Quevedo-Camargo, 2024, p. 37), bem como para eu mesma modificar os meus planos futuros de ensino (Hughes, 2003). E essa mesma avaliação formativa perpassa todo o meu fazer pedagógico.

Como parte desse processo formativo, reforço todos os trabalhos discutidos até o momento, que contaram com momentos de comentários e revisões, por escrito e oralmente, das atividades e projetos produzidos pela turma. Exemplificando, referente à escrita do parágrafo sobre a *Inspirational Person*, aos depoimentos sobre a participação no evento extraclasse e aos trabalhos de literatura, disponibilizei aos aprendizes uma revisão de sua produção escrita, com comentários personalizados. Compreendo que, até mesmo no processo da escrita, é preciso acolher as práticas translíngues dos discentes para que eles percebam, no repertório linguístico que já possuem, a capacidade de se engajar em interações sociais (Yip; García, 2018). Na primeira entrevista em grupo, um dos aprendizes, Marcelo, afirmou não estar acostumado com a escrita em inglês e que “acaba que algumas coisas que a gente for tentar fazer, aí acaba escrevendo errado em inglês fora da escola” (Entrevista 1, 19 de abril de 2024), o que reforça a prerrogativa de a aula de inglês poder ajudá-lo a reconhecer e trabalhar com todo o seu repertório linguístico para futuras interações que estabelecer em sociedade usando a escrita em língua inglesa.

Sobre a devolutiva dos depoimentos, em meu diário reflexivo, registrei que, “após a escrita da notícia completa, entreguei a *revision* dos depoimentos de quem havia escrito o seu, destacando questões como ortografia, escolha de palavras e separação de sílabas em inglês” (DR, 17 de julho de 2024) como forma de *feedback* ao trabalho realizado pelos(as) alunos(as). Além disso, conforme as observações de meus alunos e alunas durante a primeira entrevista de grupo, a avaliação formativa pode contribuir para o processo de crescimento linguístico em língua inglesa:

Melhorou muito a minha pronúncia, porque, tipo, a gente não tenta em casa, aí você, falando: “não, leia! vai!”, “leia mesmo que está em inglês” ou “fala

em inglês”, isso incentiva a gente a melhorar (estudante Aurora) (Entrevista 1, 19 de abril de 2024).

Por exemplo, a senhora fazia uma pergunta, a gente respondia [em português], mas a senhora pedia pra gente repetir a resposta só que em inglês, e não em português (estudante Maria) (Entrevista 1, 19 de abril de 2024).

De semelhante modo, a esse processo formativo de avaliação, como demanda escolar, somam-se estratégias de cunho somativo, pelas quais, ao final do bimestre, no caso do contexto desta investigação, deve-se atribuir uma nota formal para algum teste escrito de língua inglesa. Em outras palavras, enquanto a avaliação formativa focaliza o processo, a somativa focaliza o produto (Furtoso, 2008), muitas vezes, traduzido na realização de testes ou provas. À vista disso, e dentro de todas as exigências curriculares externas, incluindo avaliações a nível estadual e federal, considero pertinente oportunizar aos nossos discentes uma mínima preparação que seja para testes formais em língua inglesa, em especial, incluindo questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), levando em conta a abordagem que é adotada por esse Exame nas questões da prova da língua-alvo. Por esse motivo, em minhas avaliações, ou melhor, testes ou provas, busco utilizar preferencialmente questões de edições passadas do ENEM que dialoguem com os assuntos e conteúdos trabalhados em sala com os(as) alunos(as).

Ademais, adoto essas questões como uma oportunidade de os aprendizes se desenvolverem linguisticamente e criticamente a partir das proposições temáticas oferecidas por elas, especialmente se estiverem em consonância com as temáticas e assuntos linguísticos trabalhados ao longo do período que antecede à resolução dessas questões. Assim como afirmam Mattos e Pascoal (2019), avaliações, neste caso, somativas, podem igualmente proporcionar aos aprendizes momentos para a aprendizagem da língua – e desenvolvimento da criticidade. Conforme as autoras,

[e]ssa integração entre ensino, aprendizagem e avaliação é possível, especialmente quando se considera que o ensino e a aprendizagem não terminam quando uma avaliação se inicia, o que nos leva a crer que avaliações são momentos de ensino e aprendizagem – assim como avaliações podem ser informais e podem acontecer durante os processos de ensino e aprendizagem em si (Mattos; Pascoal, 2019, p. 45).

Tendo isso em vista, à título de ilustração dessa avaliação somativa, analiso e discuto nesta seção, em especial, o tipo de testes, ou como mais comumente são chamados, as provas, utilizados para avaliar as habilidades de leitura crítica e de letramento crítico dos aprendizes, conforme propiciam as questões da prova de Inglês do ENEM, com o objetivo de, ao final do processo de ensino e aprendizagem em língua inglesa em cada bimestre, atribuir a eles uma

nota, conforme exigências pedagógicas da escola. Para conferir validade e confiabilidade (Hughes, 2003; Mattos e Pascoal, 2019) a esse tipo de prova, ou seja, promover a resolução de questões do ENEM conforme o que é desenvolvido em sala de aula, em especial, em relação à habilidade de leitura (crítica e como letramento crítico), e garantir a sua realização de forma consistente, respectivamente, além de todas as aulas contemplando as demais habilidades de forma integrada como analisei até aqui, procuro realizar com a turma aulas específicas para o estudo e a prática do que será solicitado na prova.

Ao longo dos dois bimestres do escopo desta pesquisa, promovi, pois, a preparação dos aprendizes para a realização desse tipo de atividade somativa e, mais especificamente, reservei, uma aula antes da semana da avaliação para um estudo mais pontual sobre o tipo de prova que posteriormente seria apresentado a eles e, na semana após a realização da avaliação, discutimos e compartilhamos *feedback* sobre o processo avaliativo em questão, desde as questões às possibilidades de interpretações críticas dos textos. No primeiro bimestre, por exemplo, antes de procederem à realização dessa atividade somativa, a turma teve a oportunidade de resolver e analisar as questões de Inglês da última edição do ENEM até então, a de 2023⁸⁵. Para essa prática,

[i]nicialmente, escrevi, no quadro, 5 dicas para a resolução da prova de Inglês do ENEM (utilizar as duas estratégias de leitura rápida – skimming e scanning, identificar os gêneros textuais, as palavras-chave, as palavras cognatas e as falsas cognatas). Expliquei cada uma das dicas para a turma e depois projetei as 5 questões da prova de Inglês do ENEM 2023 no quadro e comecei a resolução e explicação delas em conjunto com os alunos.

Sempre vejo as questões do ENEM como uma prática não apenas de leitura crítica em língua inglesa, no sentido de saber o que o autor, o eu-lírico, o compositor, etc. quer dizer, mas também como uma prática social, que oportuniza aos alunos perceberem e refletirem sobre questões que o cercam e aparecem representadas nos textos. Percebo que as questões de inglês, em particular, tendem a proporcionar momentos para ambas as práticas em sala de aula e, com essa possibilidade, aproveito para discutir e fazer com que os alunos pensem criticamente sobre questões que talvez não tenham sido refletidas por eles ainda (DR, 3 de abril de 2024).

⁸⁵ As provas de todas as edições do ENEM, em sua íntegra, com seus respectivos gabaritos, podem ser encontradas no [sítio eletrônico https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos). Acesso em: 10 fev. 2024. Apenas nesta atividade, foi utilizada a prova de Inglês do ENEM na sua íntegra. Para as demais propostas de avaliação somativa mencionadas, foi realizada uma seleção de questões de inglês de todas as edições do ENEM como forma de atender os propósitos temáticos (linguísticos e críticos) abordados ao longo das aulas.

Figura 14 – Questão 01 da prova de inglês do ENEM 2023 (Caderno Azul)

QUESTÃO 01



The average american tosses 300 pounds of food each year, making food the number one contributor to America's landfills. Eat your leftovers and keep your perishables in the fridge – the Earth is counting on it.

Disponível em: <https://mir-s3-cdn-cf.behance.net>. Acesso em: 29 out. 2021 (adaptado).

Esse cartaz de campanha sugere que

- ☐ A os lixões precisam de ampliação.
- ☐ B o desperdício degrada o ambiente.
- ☐ C os mercados doam alimentos perecíveis.
- ☐ D a desnutrição compromete o raciocínio.
- ☐ E as residências carecem de refrigeradores.

Fonte: Inep, 2023.

A partir desse meu excerto e de um exemplo das questões de inglês da edição ENEM 2023 na Figura 14 acima, é possível perceber, e é de comum conhecimento, que as questões do ENEM demandam, em geral, habilidades de compreensão escrita para a identificação do assunto geral do texto e, em alguns casos, a identificação de informação específica baseada em vocabulário do texto da questão. Além disso, a prova de Inglês, no ENEM, requer do aprendiz habilidades de leitura não somente em língua inglesa, mas igualmente em língua portuguesa, uma vez que o texto é apresentado em inglês, mas o enunciado e as alternativas, em português. Nesse ponto, a leitura crítica se sobrepõe à leitura como letramento crítico. Em contrapartida, conforme reflito adiante, a atitude curricular nas brechas (Duboc, 2012) nessa atividade de preparação pode colaborar para a promoção de uma leitura como letramento crítico, pela qual se busca “desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (Brasil, 2006, p. 98). Consequentemente, essa atitude pode reverberar nos momentos futuros de leitura a serem

realizados pelos educandos, que, não mais como meros receptores, mas como construtores de sentidos, podem ser capazes de proceder a uma leitura como letramento crítico.

Nessa atividade de preparação evidenciada, a partir de questões que demandam a análise de imagens, por exemplo, como a questão da Figura 14 e a última questão (Figura 15 a seguir) da prova de Inglês do ENEM 2023, “destaquei também a importância da leitura crítica de imagens, dizendo que elas sempre terão um propósito complementar ao texto escrito e ajudarão na interpretação do texto como um todo” (DR, 3 de abril de 2024). Essa atitude pode contribuir para a promoção do letramento visual crítico dos aprendizes, pois, “ao ensinar por meio de/juntamente com as imagens, o educador deve propor uma prática em que sentidos são construídos por meio delas” (Ferraz, 2015, p. 265). Conforme Caetano (2024, p. 113) pontua, o letramento visual, e crítico, se apresenta “como um conjunto de estratégias que possibilita a interação social, histórica e cultural do leitor com diferentes mídias dentro de um mesmo texto”, e, neste caso, com a imagem.

Na última questão da prova (Figura 15), por exemplo, um cartum apresentava um cenário tipicamente estereotipado, destacando “a falta de diversidade em um ambiente de trabalho em um escritório que só apresentava personagens completamente iguais, de uma idade só (meia-idade), de uma cor só (brancos) e de um gênero só (homens)” (DR, 3 de abril de 2024). Nesta questão, por exemplo, ao realizar um trabalho de letramento crítico com a turma, foi possível concretizar a ideia de “que os jovens *leiam* tanto a palavra e o mundo em relação ao poder, identidade, diferença e acesso ao conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos. Trata-se também de *escrever* e reescrever o mundo: trata-se de formular e reformular” (Janks, 2013, p. 227, grifos da autora, tradução minha)⁸⁶. Assim, nessa perspectiva, acredito que meus alunos e minhas alunas puderam compreender as relações estabelecidas na sociedade e, a partir delas, reconsiderar as suas próprias ações em busca da transformação social, a começar pelo seu próprio meio escolar e familiar.

⁸⁶ No original: “[...] critical literacy is about enabling young people to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources. It is also about writing and rewriting the world: it is about design and re-design”.

Figura 15 – Questão 05 da prova de inglês do ENEM 2023 (Caderno Azul)



Disponível em: www.cartoonstock.com. Acesso em: 25 out. 2021.

Ao retratar o ambiente de trabalho em um escritório, esse cartum tem por objetivo

- A** criticar um padrão de vestimenta.
- B** destacar a falta de diversidade.
- C** indicar um modo de interação.
- D** elogiar um modelo de organização.
- E** salientar o espírito de cooperação.

Fonte: Inep, 2023.

Sobre outras possibilidades de trabalho crítico, em meu diário, da mesma forma, reflito sobre a necessidade de problematizar os textos conforme seus contextos históricos de modo que preconceitos em processo de superação não sejam validados. A exemplo, em outra questão, que traz o poema "*No man is an island*", "destaquei o sentido do *No* na frase '*No man is an island*' e o uso da palavra '*mankind*' em um poema datado de 1839, que, por questões inclusivas, para evitar a demarcação de apenas um gênero, tem sido substituída por '*humankind*'" (DR, 3 de abril de 2024). Para além desses pontos, as questões do ENEM 2023 também possibilitaram a exploração de temáticas outras que circundam a vida social como as experiências plurais que carregam os refugiados e a conexão entre língua e culturas representada nas práticas translíngues de pessoas que possuem diferentes repertórios linguísticos. Por fim, foi possível a

exploração da dimensão cultural do letramento (Mattos, 2011, 2015), ao permitir a análise de distintos gêneros textuais como cartaz de campanha social, poemas e cartum.

A respeito desta aula, o observador externo, a propósito, destaca que, como ganho linguístico, nesta aula, houve a abordagem de “[v]ocabulário; entendimento do que são palavras cognatas e como utilizá-las; dicas para leitura eficiente; conhecimento de características de gêneros textuais: uso de metáforas para interpretação de poemas e imagens/tirinhas” (ROS, 3 de abril de 2024) e que, como espaço para reflexão crítica, “[a] própria prova do ENEM já traz muitas reflexões, como desperdício de alimentos e inicia a problemática dos *landfills*; padrões de participação e as consequentes segregações em ambientes oficiais de trabalho” (ROS, 3 de abril de 2024). Similarmente, os estudantes pontuaram no questionário semanal da aula que:

Gostei bastante [da aula], os poemas desenvolvidos na atividade do enem eram muito interessantes. Aprendi novas palavras, [a aula] enriqueceu meu vocabulário.

Achei a aula de hoje muito importante, pois nos ajuda a estudar mais para o ENEM. O ponto positivo foi nos mostrar dicas para o ENEM. Aprendi algumas palavras novas através dos textos e poemas.

Sim, [a aula contribuiu para a minha vida] sobre o desperdício dos alimentos.

Aprendi algumas palavras que eu não sabia o significado.

[A aula] me fez refletir sobre o desperdício de comida (QS, 3 de abril de 2024).

Alguns alunos, contudo, relataram que “os textos estavam difíceis de traduzir, mas as perguntas estavam em português” (QS, 3 de abril de 2024), demonstrando que a língua portuguesa pode ser utilizada para facilitar o acesso ao que o texto comunica em língua inglesa. Por isso, e considerando a afirmação de Mattos e Pascoal (2019) de que esse momento avaliativo pode ser também momento propício para a aprendizagem da língua, além de que, para conceder confiabilidade à avaliação, preciso levar em conta que a escola ainda não possui recursos físicos como dicionários para cada aluno utilizar nesse tipo de atividade, adotei a estratégia de disponibilizar um *glossary* com a tradução contextualizada de algumas palavras não cognatas dos textos de cada questão na avaliação escrita. Com relação a isso, durante a primeira entrevista de grupo, a aluna Aurora ressaltou que “na prova mesmo, o glossário foi muito bom pra gente conseguir [compreender os textos]... parece que a gente estava lendo sozinho, só com a ajuda do glossário, e aí foi muito legal” (Entrevista 1, 19 de abril de 2024). A meu ver, visto que a própria prova do ENEM, referência principal para a continuidade dos estudos, valoriza os

repertórios linguísticos dos aprendizes, favorecer a aprendizagem da língua inglesa com o apoio da língua portuguesa, neste caso, pode motivar os aprendizes para uma autonomia maior diante de seu próprio processo de aprendizagem a partir da adoção de ferramentas intelectuais para superar as questões sociopolíticas que interferem nesse processo, conforme advoga Kumaravadivelu (2001).

Para a avaliação escrita do primeiro bimestre em si, selecionei, então, dez questões retiradas de diferentes edições do ENEM, a fim de que os estudantes pudessem avaliar as suas habilidades requeridas por esse tipo de prova. Ainda, escolhi questões que contivessem um maior número de imagens possível para que o visual pudesse colaborar com a interpretação escrita dos discentes nessa primeira prova do ano. Como nesse dia houve apenas a aplicação dessa avaliação, não contei com as respostas da turma ao questionário semanal sobre a aula nem com a presença do observador externo, o que, de certa forma, teria contribuído para compreender melhor o princípio de confiabilidade da avaliação proposta. Acerca disso, refleti que

[c]omo inicialmente pensei na avaliação como algo simples, que não forneceria muitas informações sobre a minha prática para a observação, combinei com o observador externo de que ele não precisaria estar presente nesta aula. Porém, quase no fim de meu turno de trabalho na escola, após uma conversa com um colega, que também está realizando uma pesquisa autoetnográfica, me arrependi dessa decisão... Meu colega enfatizou a importância de também ser observada a minha prática pedagógica durante a aplicação da prova, como uma forma de observar como organizo a sala e os alunos, como os alunos respondem à avaliação apresentada, como lido com os imprevistos, questionamentos, surgidos ao longo da prova, dentre outras coisas. E, definitivamente, concluí que, sim, tudo isso que meu colega mencionou era passível de uma observação externa, possibilitando a mim refletir sobre a minha própria prática a partir de uma outra perspectiva (DR, 10 de abril de 2024).

Como é perceptível, os pontos mencionados por meu colega podem compor parte dos critérios de confiabilidade (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021) desse tipo de avaliação somativa, que deve levar em conta as condições em que o teste se realiza, uma vez que um “teste confiável é construído considerando que as respostas dadas pelos alunos são os únicos fatores que poderiam mudar os resultados” (Mattos; Pascoal, 2019, p. 33). Depois desse diálogo, analisando as observações que realizei nesse dia, concluo que questões como: o atraso para o início da prova devido à espera maior para o término da aula de professor anterior; a explicação para a escrita do gabarito da prova na Folha de Respostas que entreguei à turma para que eu pudesse reciclar as folhas das atividades entre as turmas; a organização dos estudantes na sala para evitar a *cola*; a explicação de como deveriam proceder na resolução da prova; os

questionamentos dos discentes ao longo da prova sobre vocabulário em português; a qualidade da cópia da prova feita pela escola; o número de questões na prova para dar conta da pontuação alta solicitada pela escola (10 pontos), que pode ter afetado o princípio de praticidade do teste (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021) ao se considerar o pouco tempo para a sua resolução; e, enfim, a necessidade de usar esse tempo em que a turma estava ocupada com a prova para verificar as atividades no caderno podem ser considerados fatores que influenciam no resultado discente a meu ver. Após a correção dessa primeira avaliação somativa do ano, relatei em meu diário que

[...] notei que a maioria conseguia compreender o conteúdo linguístico de cada texto, pois, enquanto eu lia a parte em inglês, eles tentavam passá-la para o português. Isso contradiz um pouco com o que avaliei na correção da Folha de Respostas de cada um, pois, de 10 questões, apenas uma aluna alcançou uma nota ótima, 8, enquanto os demais acertaram de 4 a 6 questões, inclusive o aluno que costuma apresentar um maior vocabulário na língua (DR, 17 de abril de 2024).

No meu diário, concluí que, como os estudantes aparentemente, com o meu auxílio, conseguiam compreender o texto e contexto e resolver a questão na correção, pode ser que a falta de prática com esse tipo de questão tenha influenciado no resultado. No entanto, os fatores mencionados anteriormente certamente podem ter impactado esse resultado de igual modo. Sobre o desempenho nessa análise e correção da prova, o observador externo corrobora essa minha observação afirmando que percebeu maior envolvimento da turma quando eles explicam “o que enxergaram nas questões da prova, certos ou errados” (ROS, 17 de abril de 2024). Apesar de afirmar que “a aula foi ágil, exigindo agilidade também dos alunos para responder e/ou divagar sobre os assuntos” (ROS, 17 de abril de 2024) das questões da prova, o observador externo, Paulo, registrou alguns ganhos linguísticos e reflexões e discussões críticas emergidas da resolução das questões:

[Ganho linguístico:] Uso da língua-alvo para fazer sentido: conversação sobre os temas de cada questão; houve trabalho de vocabulário através da revisão do glossário presente na prova e adição de novas palavras, além da identificação de palavras cognatas e falsas cognatas.

[Espaço para reflexões e discussões críticas:] Todas as questões escolhidas para a prova são de teor crítico globais, contendo texto e/ou imagem a ser compreendido para a resolução da questão. Os temas são gerais que afetam a todos, como aquecimento global, maternidade e sua relação com educação, indústria alimentícia, ironias de relações familiares, futuro e decisões pessoais. Foi concedido um tempo para explicar o contexto de cada questão e de cada alternativa, dando espaço para o aluno associar a alternativa certa ao teor crítico a ser compreendido na questão (ROS, 17 de abril de 2024).

Da mesma forma, os estudantes mencionaram de que forma esse tipo de atividade somativa e a sua análise e correção podem contribuir para a sua vida, tanto no questionário semanal quanto nas entrevistas:

Achei interessante. [Pontos] positivos: tirar minhas dúvidas sobre a prova.

Sim, [usei inglês na aula,] o speaking e writing e listening.

Sim, [a aula contribuiu para a minha vida] sobre gravidez na adolescência e aquecimento global.

[Pontos positivos] Esclarecer minhas dúvidas sobre a prova. Sim [a aula contribuiu para a minha vida], pois vai me ajudar em outras provas de inglês (QS, 17 de abril de 2024).

Eu acho que sim [a aula contribuiu para a minha vida], porque tinham alguns gêneros tipo notícia, né? Que ele falava de coisas da sociedade mesmo. Tipo, desmatamento, sobre o meio ambiente, de gravidez na adolescência. Então, eu acho que ajudou, não só para isso, mas para outras coisas também (estudante Maria) (Entrevista 1, 19 de abril de 2024).

... Aquela da mulher do Harry Potter lá, que era sobre igualdade de gênero, que a gente discutiu sobre. Na prova também teve muito sobre o aquecimento global, o negócio sobre a interação das pessoas umas com as outras (estudante Gilberto) (Entrevista 1, 19 de abril de 2024).

Eu acho que sim, [a aula contribuiu para a minha vida], porque teve textos que você passou pra gente que falava da guerra, do meio ambiente, da gravidez na adolescência... (estudante Maria) (Entrevista 2, 19 de julho de 2024).

Aproveitando esses excertos, mesmo após eu fornecer explicações sobre o que seria essa contribuição da aula de inglês para as suas vidas, as respostas tímidas da turma sobre a contribuição desse tipo de atividade para a sua vida pessoal, social e acadêmica, conforme questão 6 do questionário semanal, parecem traduzir a pouca experiência dos aprendizes em reconhecerem uma abordagem crítica em língua inglesa, como se, talvez, para eles, a aula fosse apenas para aprender tópico linguístico. Não apenas nesse questionário, mas, em quase todos, é possível notar uma aparente dificuldade de percepção sobre o papel educacional da língua inglesa em suas vidas, o que, na minha visão, justifica ainda mais a necessidade da perspectiva crítica ser adotada como parte da identidade docente de professores de língua inglesa de modo que, assim, possam auxiliar seus estudantes a desenvolverem essa percepção igualmente crítica. Como mais uma ilustração dessa observação, na análise e correção da avaliação escrita do 1º bimestre, busquei realizar uma abordagem crítica diante das possibilidades das questões do

ENEM selecionadas e adaptadas para a avaliação. Com isso, convidei a turma a pensar criticamente sobre as questões: 1) “ao perguntá-los sobre a definição do termo *Slow Food* e o significado de sua oposição ao *Fast Food*, mesmo que em português, muitos participaram dando a sua opinião” (Figura 16 abaixo) (DR, 17 de abril de 2024); 2) “[q]uando falamos da relação afetiva entre uma pessoa que está submetida a outra, mencionei a relação com a história de ‘*Beauty and the Beast*’, e mencionamos a síndrome de Estocolmo que pode atingir pessoas que estão em uma situação de abuso” (DR, 17 de abril de 2024); 3) além de abordar as variadas possibilidades de falar inglês e ser assim compreendido considerando a língua inglesa como essa língua franca. No entanto, em suas respostas ao questionário semanal dessa aula, os estudantes não registraram comentários sobre essa abordagem crítica realizada.

Figura 16 – Exemplo de questão do ENEM adaptada para a avaliação individual de inglês no 1º bimestre

QUESTÃO 04 (ENEM 2014-ADAPTADA) Slow Food Slow Food describes a movement created “to counteract fast food and fast life, the disappearance of local food traditions and people’s dwindling interest in the food they eat, where it comes from, how it tastes and how our food choices affect the rest of the world,” according to the movement’s website. More broadly, it involves an emphasis on local and seasonal produce and an adherence to regional cultures. Its goals also include lobbying against the use of pesticides and genetic engineering of food. Disponível em: www.ecomil.com. Acesso em: 30 set. 2011. Glossary: counteract (contrariar); disappearance (desaparecimento) dwindling (decrecente); eat (comer); where (onde); how (como); choices (escolhas); seasonal (sazonal); goals (objetivos); lobbying (influenciar); against (contra).	O objetivo do movimento Slow food é: A) eliminar o hábito de fast food e os efeitos negativos da vida agitada. B) unir interesse por alimentação e responsabilidade ambiental. C) investir em pesticidas e engenharia genética de alimentos. D) tornar globais as tradições locais de alimentação. E) transformar as culturas gastronômicas regionais.
--	---

Fonte: Diário reflexivo da autora.

No segundo bimestre, por sua vez, não houve mais uma avaliação individual de inglês com dez questões do tipo ENEM, mas, sim, uma prova de cinco questões de inglês que, junto aos demais componentes curriculares, compôs o Simulado Bimestral organizado e aplicado pela própria escola. Novamente, mesmo considerando todas as aulas como preparatórias para a realização de questões do ENEM, como o fiz no primeiro bimestre, aproveitei um sábado de reposição voltado para a área de Linguagens para falar especificamente desse tipo de prova que continuaria sendo adotado como somativa para a prova de inglês no Simulado. A propósito, avaliações somativas, como é o caso desse tipo de prova de inglês adotado, não devem ser consideradas isoladamente como tradução “[d]as crenças metodológicas e teóricas dos

professores” (Mattos; Pascoal, 2019, p. 36), mas como parte de um todo, que, cuidadosa e criticamente, precisa ser analisado para que assim sejam delineadas as concepções docentes teóricas e metodológicas adotadas na prática pedagógica.

A respeito desse tipo de avaliação somativa adotado, no segundo bimestre, a rede estadual aplicou um modelo de simulado preparatório para o ENEM ao corpo discente do 3º ano de todas as escolas estaduais, também contendo questões retiradas de edições anteriores do ENEM. Como forma de, mais uma vez, aliar à minha prática pedagógica as propostas cabíveis da rede, decidi proceder à correção do caderno de questões do Simulado ENEM da rede, já realizado pela turma participante, como preparação para o Simulado Bimestral da escola. Diferentemente de como foi a avaliação individual, esse Simulado Bimestral ocorreu em dia e horário distintos da aula de inglês, o que impossibilitou a observação quanto à organização e desenvolvimento da atividade avaliativa em minha aula. Sendo assim, na mesma semana do Simulado, já foi possível realizar a análise e a correção das questões propostas para a prova de Inglês no Simulado. Se, para a avaliação individual do primeiro bimestre, selecionei questões que abordassem mais o visual, como forma de contribuir com a interpretação dos sentidos pelos aprendizes, no segundo bimestre,

[...] selecionei aquelas que tivessem a ver com a temática trabalhada ao longo do bimestre, a influência das mídias, e as discussões que fizemos sobre notícias, redes sociais e literatura inglesa. Assim como no bimestre passado, então, fizemos a correção das questões e a análise dos textos de cada questão, discutindo o tema do texto, as cognate words e construindo um glossary de palavras novas. Em todas as questões, eu mesma fiz a leitura dos textos em inglês para otimizar o tempo, deixando a cargo dos alunos o entendimento do assunto do texto a partir do que já haviam compreendido no momento da prova com o auxílio do glossary, do enunciado e das alternativas em português, como são as provas do ENEM (DR, 3 de julho de 2024).

Com esse exemplo, acredito que professores de inglês que adotem as questões do ENEM em suas avaliações somativas, reforçando a afirmação de Mattos e Pascoal (2019, p. 39), “podem contar com a expansão do tema [discutido em sala] pela compreensão escrita, acrescentar vocabulário, explorar o pensamento crítico e fazer os alunos repensarem suas opiniões, ou analisar os resultados de suas avaliações e aprender a partir deles”. Alguns dos alunos, no questionário semanal desta aula, confirmam algumas dessas possibilidades elencadas por Mattos e Pascoal (2019) como, por exemplo, a prática com a língua e a aprendizagem de novas palavras como pontos positivos da aula, destacando a discussão sobre as redes sociais, um dos temas abordados pelas questões, e a correção das atividades para verificar os seus erros e acertos como contribuição para a sua vida pessoal, social e acadêmica. Também com relação

a isso, Paulo, o observador externo, identifica, outra vez, que os estudantes parecem demonstrar mais engajamento “[q]uando estão compelidos a participarem através de algum desafio, [...], mais efetivo quando carregado de sentido (alguma temática que eles possam falar algo em português e, com o auxílio da professora/colegas, traduzir para o inglês)” (ROS, 3 de julho de 2024). Ademais, confirmando que “os testes devem, da mesma forma, ser também mais uma chance para o ensino de questões relevantes para o desenvolvimento dos alunos” (Mattos; Pascoal, 2019, p. 39), os registros de Paulo descrevem que

[Como ganho linguístico, houve:] *Treino de uso da língua-alvo com interpretação de conteúdo didático (prova); Aquisição de vocabulário: contato com a Língua Inglesa para a realização de correção de atividade avaliativa, como uma forma de avaliação; Uso da língua-alvo para debater as temáticas sociais contidas na prova (identidade pessoal e como ela é afetada pela psicologia e tecnologia; respeito étnico).*

[Como espaço para reflexões e discussões críticas:] *O simulado revisado consistiu em 5 questões do ENEM, que comumente embarca questões críticas. Estas fomentaram o debate acerca do respeito étnico, efeitos de redes sociais nos seus usuários, como ansiedade e a expectativa de formação de parceiros amorosos, e outras questões com psicologia implícita, voltadas para identificação da própria identidade* (ROS, 3 de julho de 2024).

Para essas cinco questões, busquei levantar a reflexão crítica da turma a partir de questões do ENEM que focalizassem a análise 1) de um fragmento de *essay* de uma escritora estadunidense de origem mexicana, que escreve sobre questões culturais e raciais, falando sobre as razões que a faz escrever; 2) da letra da música “*Ebony and ivory*”, de Paul McCartney, utilizada para expressar e problematizar perspectivas de mundo, no caso, com relação ao respeito étnico; 3) de um cartum problematizando o impacto das notícias na saúde mental da sociedade (Figura 17 abaixo); 4) de um trecho de artigo de opinião online comparando as relações interpessoais na época da escritora Jane Austen e nos tempos atuais; e, por fim, 5) de um fragmento de outro artigo de opinião online sobre o lado ruim da rede social Instagram em causar ansiedade nos adolescentes. A partir dessas questões, enfim, foi possível ampliar as discussões críticas sobre o impacto das mídias na sociedade por meio das notícias, das redes sociais, das músicas, da escrita e da literatura, negativa e positivamente. Como ilustração do que é possível ser explorado em cada questão, tendo em conta as oportunidades linguísticas e críticas, relato em meu diário, com detalhes, as seguintes reflexões:

Na primeira questão, discutimos o tema do fragmento de um essay da escritora americana [estadunidense] de origem mexicana Glória Evangelina Anzaldúa sobre o uso da escrita como prática para discussão de questões culturais e raciais. Os alunos demonstraram ter compreendido a questão sem

grandes problemas. Acredito que o glossary colocado no Simulado e a estratégia de cognatas tenham os ajudado nessa interpretação do texto. Nesta questão, chamei a atenção para o uso da língua por falantes de outras línguas como forma de expressar a sua própria cultura para os outros e defender a sua existência. Na segunda questão, lemos um trecho da música “Ebony and Ivory”, de Paul McCartney, e discutimos brevemente sobre o respeito étnico promovido pela canção. Fiquei muito satisfeita com a análise crítica que alguns alunos da turma fizeram com relação à letra da música, em especial, por compreenderem o sentido de “étnico” como relacionado a “cultura” e, mais ainda, a “diferentes culturas”. Além disso, eles conseguiram identificar no excerto palavras e expressões que reforçassem a relação a ideia de respeito étnico expressa. Aproveitei para chamar a atenção para o conhecimento prévio também como no entendimento do que seriam ebony e ivory.

Na terceira questão, discutimos os personagens e o contexto do cartum apresentado. Nessa questão, me surpreendi com a participação de alguns alunos que conseguiram explicar nitidamente o que a fala expressa pela personagem do cartum, “My desire to be well-informed is currently at odds with my desire to remain sane”, significava, de que é melhor ter “peace than being well-informed”, apesar de terem apresentado dificuldade em chegar à alternativa correta do enunciado. Na quarta questão, fiz a leitura com os alunos do fragmento de uma matéria sobre a comparação entre os relacionamentos da época da escritora Jane Austen e dos tempos atuais com os aplicativos de namoro. Perguntei a eles, para reforçar o entendimento do texto, se as duas épocas compartilham aspectos semelhantes para a escolha de um parceiro amoroso, e eles disseram que sim. Como foi um assunto bastante trabalhado em sala quando fizemos toda a leitura e discussão da obra “Pride and Prejudice” da autora, os alunos demonstraram facilidade em encontrar a resposta correta da questão. Por fim, na quinta e última questão, os alunos mostraram mais facilidade ainda no entendimento do texto [um artigo online acerca da visão dos adolescentes sobre as redes sociais], e acredito que tenha sido pelo fato de o texto ser referente às redes sociais, em específico, ao Instagram. Como era uma questão de vocabulário, auxiliei a turma a compreender o sentido da palavra-chave “downsides” no texto a partir do entendimento isolado de cada uma das palavras que a compõem e reforcei a importância da primeira frase (topic sentence) de cada parágrafo, do conhecimento prévio e do pensamento crítico sobre os assuntos.

Ao final da correção, os alunos que costumam apresentar um melhor desempenho na aula confirmaram o bom desempenho na resolução das questões também. Percebi que esses mesmos alunos contribuíram muito na aula com a participação ativa ao longo da revisão das questões, o que acabou auxiliando os seus colegas também (DR, 03 de julho de 2024).

Figura 17 – Exemplo de questão do ENEM adaptada para a prova de inglês no Simulado do 2º bimestre

QUESTAO 3. (ENEM 2021 - Adaptada)



"My desire to be well-informed is currently at odds with my desire to remain sane."

SIPRESS. Disponível em: www.newyorker.com. Acesso em: 12 jun. 2018.

"My desire to be well-informed is currently at odds with my desire to remain sane."

Glossary: desire (desejo); at odds (em discordância); remain (permanecer); sane (sã/são).

A presença de "at odds with" na fala do personagem do cartum revela o(a)

- A. necessidade de acessar informações confiáveis.
- B. dificuldade de conciliar diferentes anseios.
- C. desejo de dominar novas tecnologias.
- D. desafio de permanecer imparcial.
- E. vontade de ler notícias positivas.

Fonte: Diário reflexivo da autora.

Perante toda essa descrição, acredito que, pessoalmente, ainda encontro alguns desafios para a elaboração e desenvolvimento, em específico, de uma avaliação somativa na perspectiva do letramento crítico, o que talvez justifique a minha escolha pelas questões do ENEM adicionada à preocupação em proporcionar aos meus alunos e alunas condições de realizar uma prova do porte do ENEM que lhes ofereça chances de continuar seus estudos acadêmicos. Como reflexão geral dessa análise aqui apresentada, o manejo com os poucos cinquenta minutos por semana destinados à aula de inglês é essencial para, ao menos, se tentar adotar uma postura crítica perante as atividades da língua-alvo que venham a ser propostas para as aulas. Além disso, concordando com Tilio (2014, p. 938), acredito ter a aula de inglês "a obrigação de prover o aluno com conhecimentos mínimos que o permitam sobreviver em situações simples", de

modo que o aluno possa ser exposto às possibilidades dessa língua para, até mesmo, decidir se se aprofunda nesta ou em outra língua.

Por isso, precisamos ser, sim, realistas diante das condições que nos são (im)postas na escola pública. Todavia, mais do que isso, precisamos possibilitar aos discentes todas as alternativas para que eles construam seu próprio repertório na língua inglesa e até venham a se interessar por repertórios outros. É justamente por causa das precárias condições em que se encontra o ensino de inglês na escola pública, em especial, no contexto apresentado, que nós, professores, precisamos, a exemplo, fazer uso de todo o nosso repertório linguístico na aula de inglês. Novamente me apoiando nas palavras de Tilio (2014, p. 937), “acredito na busca pela utopia, sim, na necessidade de se querer sempre o melhor, por mais inatingível que pareça. Mesmo que os resultados alcançados não sejam a utopia esperada, pelo menos estarão mais próximos a ela do que estavam antes”. Da mesma forma que é necessário contribuir para o desenvolvimento linguístico de nossos estudantes, também o é promover uma educação crítica por meio da língua inglesa, colaborando, assim, com a sua formação integral.

Diante de tudo isso, passo, pois, às considerações finais deste trabalho de tese.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de tese, no primeiro capítulo, busquei introduzir a temática, as justificativas e questões de pesquisa que me instigaram a realizar essa investigação autoetnográfica, com seus objetivos geral e específicos. Em seguida, no segundo capítulo, procurei apresentar a revisão da literatura mais pertinente para o que a pesquisa se propôs, discutindo desde o ensino de língua inglesa na escola pública até a adoção da concepção de ensino de língua inglesa como letramento crítico – ou educação crítica em língua inglesa – no contexto do Novo Ensino Médio (NEM). Adiante, no terceiro capítulo, destaquei a metodologia selecionada para a investigação, partindo da exposição teórica sobre autoetnografia, passando pelo contexto e participantes até chegar aos instrumentos utilizados para o processo de geração dos dados e, por fim, ao processo de análise dos dados. No quarto capítulo, enfim, apresentei a análise e discussão dos dados considerando as possibilidades e limitações da adoção de uma perspectiva crítica de ensino de língua inglesa em uma turma de 3º ano do Ensino Médio em meio à implementação do Novo Ensino Médio. Para terminar, iniciando com a discussão sobre os desafios e possibilidades de um ensino de língua inglesa como letramento crítico na escola pública no contexto do Novo Ensino Médio e finalizando com algumas sugestões para pesquisas futuras, passo agora para a discussão das considerações finais resultantes de todo este trabalho de tese.

5.1 Desafios e possibilidades de um ensino de língua inglesa como letramento crítico na escola pública no contexto do Novo Ensino Médio

Com a revisão da literatura e a discussão metodológica apresentadas, foi possível atingir o objetivo específico nº 1 desta investigação: “identificar as convergências e divergências entre a proposta de um ensino de inglês como letramento crítico, os currículos do Novo Ensino Médio na escola pública, tanto na esfera federal quanto na estadual, e minhas concepções de ensino de inglês como letramento crítico como professora-pesquisadora participante”. A partir da discussão sobre o percurso histórico do ensino de inglês, desde a publicação dos PCN, OCEM e, enfim, BNCC, percebe-se uma virada epistemológica na concepção que esses documentos assumem sobre o ensino de língua inglesa na escola regular. De um ensino mais instrumental, pautado no ensino premente da habilidade de leitura, como preconizam os PCN, chegamos a um ensino de inglês sob a perspectiva de inglês como língua franca (ILF) destacado pela BNCC. Se o ensino de apenas uma habilidade, um ensino mais estrutural, permaneceu – e ainda parece

permanecer – na prática pedagógica de professores de inglês por muito tempo, isso não aconteceu com o conceito de inglês como língua franca, que, como que de paraquedas (Duboc, 2019), não contou com orientações da própria BNCC (Brasil, 2017, 2018) para a sua compreensão por parte dos professores de inglês do país afora. Ao contrário, manteve-se na ideia de um ensino fragmentado, disposto em quadros com conteúdo do mais simples ao mais complexo, para os anos finais do Ensino Fundamental (Duboc, 2019; Duboc; Siqueira, 2020; Rosa; Duboc; Siqueira, 2023; Siqueira, 2023) e a de um ensino apenas baseado em uma série de competências e habilidades a serem colocadas em prática, sem se saber exatamente como fazê-lo, para os anos do Ensino Médio (Silva, 2019; Teixeira, 2022).

Com referência a essa última noção, a de um ensino baseado apenas em competências e habilidades, diga-se de passagem, comuns a todos os componentes curriculares que pertencem à área de Linguagens e Suas Tecnologias, é igualmente possível constatar essa falta de nitidez sobre qual concepção de ensino de inglês está sendo adotada em diretrizes a nível estadual, em específico, no Ensino Médio (Minas Gerais, 2021, 2024). Como pode ser verificado, as habilidades e competências dispostas para as aulas de língua do 3º ano desta etapa, na rede estadual de Minas Gerais (Minas Gerais, 2024), são parcialmente adotáveis em uma proposta de educação crítica. Isso se deve, como analisamos, não porque essa proposta crítica de ensino de língua inglesa se distancie da perspectiva de ensino preconizada pelas diretrizes nacional e estadual, mas por quatro questões problematizadas ao longo deste trabalho.

Primeiro, pelo simples fato de essas mesmas diretrizes não discorrerem sobre como concebem a língua inglesa como língua franca na prática pedagógica a partir das competências e habilidades prescritas. Segundo, e muito grave a meu ver, por esses novos currículos, em especial, as diretrizes estaduais aqui abordadas, apresentarem objetos de conhecimento totalmente alheios à concepção não apenas de ensino do inglês como língua franca, mas principalmente alheios ao ensino da língua em seu sentido linguístico, trazendo, em seus quadros regulatórios, aspectos pedagógicos comumente pertencentes ao ensino de língua portuguesa – como regência verbal e nominal e uso de pronomes no português padrão – para as aulas de inglês, demonstrando uma completa ausência de base teórica para o ensino da língua na rede. Terceiro, pela aleatoriedade de temáticas sociais – Estatuto do Idoso, Lei Maria da Penha, Estatuto da Criança e Adolescente e Disque denúncia – que são apresentadas no currículo estadual em evidência, também como objetos do conhecimento, ou melhor, conteúdos, para as aulas de inglês. Por fim, mas não menos importante, pela insuficiência do tempo ocupado pelo ensino de língua inglesa, ou pelo ensino de línguas, na estrutura curricular do Novo Ensino Médio na educação básica pública, especialmente em Minas Gerais, que, com a proposição de

disciplinas outras nos Itinerários Formativos, coloca o ensino de línguas, para além do português brasileiro, na condição de *o perigo da língua nenhuma*, quando a preocupação parecia ser o perigo da língua única (Siqueira, 2023).

Diante dessa conclusão sobre o que foi entregue, como que de paraquedas (Duboc, 2019), aos professores de inglês, ratifico minha posição de que, se há saídas para essas questões, uma delas pode ser a adoção de uma prática pautada no ensino de língua inglesa como letramento crítico. Não no sentido de método, pois não o é, mas no sentido de postura crítica, atitude, como Duboc (2012) sugere, diante de tudo aquilo que circunda a nossa prática pedagógica, tanto dentro quanto fora da sala de aula, na preparação, no desenvolvimento e na avaliação de atividades e/ou projetos propostos para os estudantes. Para isso, proponho que vejamos a nossa aula como essa grande abertura ou brecha (Duboc, 2012, 2015), em seu sentido proposital, para a adoção de uma prática que já se encontre marcada pela perspectiva crítica, que não necessite esperar pelo surgimento de uma oportunidade, pois ela já terá sido criada previamente. E terá sido criada, porque, no sentido de uma postura de pós-método (Kumaravadivelu, 2001, 2003), consideramos as especificidades do nosso contexto, percebemos na nossa prática as nossas teorias e, em teorias, as oportunidades de prática. Porque, finalmente, buscamos possibilitar aos nossos alunos e alunas precisamente esse diálogo entre o linguístico e o crítico para que compreendam as questões sociopolíticas e econômicas imbricadas nas relações sociais estabelecidas no seu contexto e, enfim, se capacitem para a transformação social a partir de uma cidadania participativa em língua inglesa (Mattos, 2011, 2015; Soares, 2014; Caetano, 2023) ou em qualquer língua para além do português.

Por sua vez, com a análise e discussão dos dados, busquei alcançar os objetivos específicos nº 2 e 3, a lembrar: 2) “analisar e discutir as atividades/projetos dos planos de aula de uma turma de 3º ano do Ensino Médio com base na concepção de ensino de língua estrangeira como letramento crítico no Novo Ensino Médio” e 3) “identificar e analisar as possibilidades e limitações para a adoção de uma prática pedagógica crítica pela professora-pesquisadora participante, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, no contexto do Novo Ensino Médio”. Com a cristalização dos dados, foi possível concluir que é justamente em meio aos desafios impostos por novos currículos, como são os do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2021, 2024), que se faz urgente a tentativa de ensinar inglês de forma crítica. Para isso, ao longo da análise, é possível perceber a contribuição de aulas que focalizam temas de interesse social, escolhidos pelos professores e/ou pelos aprendizes, conforme as suas realidades. Com referência a isso, em específico, destaco a contribuição significativa do livro didático de inglês do Novo Ensino Médio, que, produzido a partir das concepções inseridas na BNCC (Brasil,

2018) por ser parte de um programa de nível nacional (PNLD), apresenta-se quase que como o único recurso a que nós, professores de inglês, podemos recorrer para, quiçá, começarmos a compreender a concepção de inglês como língua franca na prática pedagógica. De todo modo, considerando a perspectiva de ensino de inglês como letramento crítico defendida ao longo desta investigação, para além dos temas, o livro didático também pode ser instrumento para a promoção desse ensino, ainda que adaptações – que, por sinal, fazem parte do trabalho com qualquer material didático – tenham de ser realizadas para ajustá-lo às necessidades de nosso corpo discente e especialmente às necessidades do que compreendemos ser essencial para o processo de ensino e aprendizagem da língua sob essa perspectiva, como aconteceu com o livro em questão, *Joy!* (Oliveira, 2020). Com relação a essas adaptações, desde as parciais, com a seleção de exercícios e trabalhos propostos, até as adaptações totais, com a adoção tão somente da temática sugerida pelo material, destaco a pertinência de um olhar cuidadoso e crítico quanto ao uso em demasia do português ao longo do livro didático – de volume único para todo o Ensino Médio durante quatro anos de vigência – até mesmo em unidades destinadas ao último ano da etapa, pois, novamente, pode ser o único material pelo qual o aluno acessa a língua.

Como apontei na primeira atividade analisada, de comunicação oral, sobre o tema *Life Experiences*, por sinal, assim como o tema do segundo bimestre, *Mass Media*, emprestado do livro didático, o português foi mantido naquela atividade considerando as potencialidades de, em um primeiro momento, proporcionar aos aprendizes a utilização de todo o seu repertório linguístico para a interação pretendida. Essa mesma concepção, mais especificamente, de translinguagem (Lucena; Nascimento, 2016; Lucena; Cardo, 2018; Yip; García, 2018), foi adotada no tratamento do uso da língua inglesa durante as aulas, conforme demonstram as análises discutidas. Ainda que consideremos a translinguagem como recurso pedagógico para as aulas de inglês na escola pública, assim como meus alunos e alunas relataram, há que se promover o ensino e a aprendizagem da língua *na própria língua*. Para isso, há a necessidade de professores de inglês terem repertório linguístico em língua inglesa a fim de motivar os discentes para que também utilizem o seu próprio repertório e, por conseguinte, se sintam encorajados a colocar em prática repertórios outros para além do binômio inglês-português, como vimos na análise de um dos trabalhos da turma da pesquisa sobre o Dia Internacional da Mulher.

Ainda referente aos objetivos específicos, a análise e discussão realizadas permitiram compreender mais detalhadamente as possibilidades e limitações da prática pedagógica pautada na perspectiva crítica diante das demandas do NEM. Pelos dados coletados e gerados, pode-se perceber a tentativa de abordar as habilidades, bem como o conhecimento linguístico, literatura

e processo avaliativo, não no sentido homogêneo, mas heterogêneo da linguagem, como letramento crítico (Brasil, 2006). Acredito que a oportunidade de compreender a minha prática nessa perspectiva de ensino de língua inglesa como letramento crítico pode demonstrar algumas das possibilidades em se adotar uma postura crítica nas aulas de inglês mesmo em meio à implementação de novas diretrizes. Para além disso, julgo que as atividades e projetos aqui descritos e analisados parecem confirmar os efeitos que semelhante atitude curricular (Duboc, 2012) pode provocar, em especial, quando se trata da promoção de uma cidadania participativa dos aprendizes da língua-alvo.

Em contrapartida, como maiores limitações para a adoção dessa perspectiva na prática pedagógica, pelos resultados da análise, são notáveis o ínfimo tempo e o espaço ocupados pela língua inglesa no currículo. Com cinquenta minutos de aula por semana apenas, considero que esta pesquisa autoetnográfica contou, na medida do possível, com a coleta e geração de uma série de dados, que, se não fosse pelo gerenciamento do tempo, talvez não tivesse sido alcançada. Como pôde ser constatado pelos registros de meus alunos e alunas, do observador externo e pelos meus próprios registros, o curto tempo da aula governou até mesmo a minha fala, tanto em inglês quanto em português, na tentativa incessante de aproveitar, ao máximo, o tempo que nos restava. Como ressaltado ao longo do texto, esta pesquisa possibilitou situações que, em um cotidiano escolar ordinário, poderiam ter passado sem um olhar crítico e transformador sobre a minha própria prática docente.

Cabe destacar que, na contramão da autonomia pretendida para um aluno do pós-método (Kumaravadivelu, 2001), a partir de toda a análise e discussão dos dados, chego à conclusão de que a autonomia de meus(minhas) alunos(as) foi parcialmente comprometida por esse mesmo tempo e espaço que a língua inglesa ocupa no currículo escolar. Considero parcialmente, porque, como explica Kumaravadivelu (2001), o aprendiz do pós-método também conta com a colaboração de seus pares e de seu(sua) professor(a) no seu processo de ensino e aprendizagem, o que aconteceu em minhas aulas no período investigativo. No entanto, pela dificuldade em possibilitar um maior engajamento interpessoal de meus(minhas) estudantes com as atividades propostas em sala de aula devido aos poucos minutos de aula por semana, a maior parte de minhas aulas tiveram de ser “guiadas” por mim, impactando nesse desenvolvimento autônomo do aprendiz de línguas.

Além disso, o pouco tempo de aula por semana impossibilitou um equilíbrio no trabalho com todas as habilidades e estudo dos aspectos linguísticos da língua inglesa. Como descrevi em minha narrativa escrita e pôde ser constatado no cronograma das aulas (Tabela 3), início cada bimestre escolar com uma aula de discussão sobre a temática social a ser abordada nesse

período e, em seguida, direciono as demais aulas para atividades que abordem a compreensão escrita na língua, conhecimento linguístico, compreensão oral, produção oral, produção escrita e, por fim, atividades complementares voltadas para o uso de jogos e/ou músicas, nesta ordem, tendo a sequência comumente encontrada em livros didáticos como referência. No entanto, somado à redução da carga horária da disciplina em turmas de 3º ano no Novo Ensino Médio, as paralisações educacionais e demais eventos não previstos impediram o cumprimento da sequência pretendida, ocasionando um trabalho mais acentuado de uma habilidade em relação a outra, o que explica, portanto, a presença maior de atividades de leitura em comparação a atividades de compreensão oral. Com isso, chego ao término deste trabalho com a provocação de alterar esse modo com o qual venho orientando as minhas práticas pedagógicas em sala de aula, buscando romper, de forma consciente e crítica, com uma prática que focalize uma habilidade em detrimento da outra, em especial, considerando a importância de proporcionar aos aprendizes maiores oportunidades de uso oral da língua-alvo.

Com os objetivos específicos alcançados, por fim, acredito ter sido possível atingir o objetivo geral de investigar os possíveis impactos da adoção de uma educação crítica em língua inglesa a partir da prática pedagógica da professora-pesquisadora participante, no contexto do Novo Ensino Médio, sob uma perspectiva autoetnográfica. É possível depreender disso que os resultados aqui apresentados podem refletir apenas esse espaço de tempo, concentrados em um grupo específico de aprendizes, com um conjunto de objetivos particulares e dentro de um contexto educacional e sociocultural específicos (Kumaravadivelu, 2001).

Por fim, volto-me às perguntas de pesquisa que enumerei ao conceber essa investigação:

1. Quais seriam as possíveis relações entre o ensino de língua inglesa como letramento crítico e os pressupostos curriculares presentes no Novo Ensino Médio na escola pública?

2. A partir dessas relações, quais seriam as possibilidades e limitações para a adoção de uma prática pedagógica crítica em aulas de inglês na escola pública durante o primeiro ciclo de implementação do Novo Ensino Médio?

Ao propor essas perguntas, acreditava que as demandas exigidas pelos novos currículos poderiam me direcionar apenas para o mero cumprimento de suas propostas e dos demais assuntos burocráticos da sala de aula como, por exemplo, aplicação de atividades e avaliações mais sistêmicas e atribuição de notas conforme as exigências pedagógicas escolares, impedindo,

consequentemente, a adoção de uma prática pedagógica crítica acentuada e traduzida nas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. No entanto, mesmo diante dos desafios e limitações impostas pelo reduzido tempo e espaço do ensino de língua inglesa na nova matriz curricular, os resultados da investigação demonstraram o contrário. Como pude constatar nos dados apresentados e discutidos, posso afirmar que, ao menos, é possível iniciar e, dentro das condições de cada contexto, desenvolver e finalizar trabalhos críticos nas aulas de língua inglesa quando o(a) docente se vê disposto a assumir essa postura. Pelos resultados encontrados, creio poder afirmar que a atitude que adotei desde o início dos trabalhos escolares com relação à perspectiva crítica de ensino de inglês contribuiu para uma busca mais perseverante na adoção mais sistemática dessa perspectiva como parte de minha identidade como professora de inglês. Além disso, essa atitude foi crucial para um processo holístico e analítico do que propunham essas diretrizes para o ensino da língua, influenciando, assim, a minha prática pedagógica.

A respeito dos questionamentos em si, acerca da segunda pergunta, referente às possibilidades e às limitações para a adoção de uma prática pedagógica crítica em aulas de inglês no contexto investigado, acredito que a busca pelos objetivos específicos e geral, a partir da realização da coleta, geração e análise dos dados, pode respondê-la diretamente, uma vez que o uso de diferentes instrumentos de geração de dados para a pesquisa e os demais dados coletados em cada aula de inglês ministrada durante a autoetnografia subsidiaram a percepção dos efeitos e das limitações da prática pedagógica crítica no cenário de implementação do Novo Ensino Médio. Quanto à primeira pergunta, a respeito das relações entre os pressupostos teóricos da concepção de ensino de inglês como letramento crítico e aqueles do Novo Ensino Médio, acredito ser possível concluir que o ensino de inglês como letramento crítico pode perpassar todo e qualquer pressuposto curricular inserido no NEM, incluindo aqueles encontrados na BNCC (2018) e no currículo estadual, CRMG (Minas Gerais, 2021, 2024).

Por um lado, não se tratando de um método, mas de uma postura, percebo grandes possibilidades para a adoção dessa perspectiva crítica diante do que é (im)posto para a aula de inglês em meio à implementação desses currículos. Nesta pesquisa, a exemplo, foi possível constatar algumas dessas possibilidades, tendo em vista as condições de ensino encontradas. Assim, a partir da geração e análise dos dados, destacam-se como possibilidades: a escolha de temas sociais como ponto de partida para as aulas; a adaptação de materiais didáticos para uma abordagem (mais) crítica, incluindo as atividades do livro didático; a valorização do contexto específico de ensino e seus sujeitos, em especial, no trabalho com o uso da língua inglesa em sala de aula tanto pelos alunos quanto pelo(a) docente, bem como o uso da translíngua para uma abordagem que valorize todo o repertório linguístico dos aprendizes; a promoção da autoria

dos(as) alunos(as) em produções escritas e orais críticas na língua inglesa sobre as temáticas abordadas nas aulas e/ou problemáticas/assuntos locais, externos aos muros escolares; discussões críticas por meio de texto literário, música e jogos nas aulas de língua inglesa, com ou sem o uso das TDICs; e a prática pedagógica crítica e reflexiva do(a) professor(a) de língua inglesa.

Por outro lado, considerando como limitação, percebo os pressupostos teóricos em questão, principalmente os planejamentos bimestrais da rede em evidência (Minas Gerais, 2024), definitivamente contrários a um ensino que não apenas seja crítico, voltado às temáticas sociais e à promoção da agência dos educandos em sua vida social, mas que seja principalmente linguístico, capaz de contribuir para a construção do repertório do aprendiz na língua inglesa. Em outras palavras, os pressupostos de MG, no caso, os planejamentos bimestrais da rede, como mencionei, apresentam objetos de conhecimento, ou seja, conteúdos a serem trabalhados nas aulas de inglês, totalmente alheios ao ensino da língua em si, como, por exemplo, "Disque denúncia", "Lei Maria da Penha", dentre outros. Por isso mesmo, então, é que argumento em favor de uma ruptura intencional, reflexiva, crítica e responsável em nossa prática pedagógica, de forma que nós, professores, possamos ser referências para o tipo de aluno(a)-cidadão(ã) que desejamos formar.

Colocando-nos como referências, isto é, também como professores-cidadãos, percebi nas paralisações dos profissionais da educação ao longo do período investigativo uma oportunidade de, participando ativamente delas, educar para a cidadania. Refletindo sobre esses movimentos paradores tão presentes no cotidiano de minha sala de aula, recordei-me de Paulo Freire (2022b, p. 152), para quem se faz urgente engrossar “as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se”. Portanto, ter feito parte de cada paralisação pode ter contribuído, creio, para que a minha luta pela valorização, em especial, do ensino público, por meio da consequente valorização de seus próprios profissionais da educação, fosse fortalecida. É nesse tipo de participação social que professores, servidores públicos, encontram

[o] direito à sua liberdade docente, o direito à sua fala, o direito a melhores condições de trabalho pedagógico, o direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, o direito de ser coerente, o direito a criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, o direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver (Freire, 2022b, p. 133).

Assim, apesar de essas paralisações terem interrompido o fluxo da minha prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, elas podem ter influenciado positivamente na construção de parte de minha identidade como professora de escola pública diante dos desafios políticos que se apresentam no cenário educacional de Minas Gerais. A meu ver, atuar como professora-cidadã também corrobora um trabalho de letramento crítico que busca a consequente formação de alunos(as) cidadãos(ãs). Além disso, os pressupostos teóricos de uma educação crítica para o ensino de inglês podem ser associados à minha própria formação continuada como professora de inglês, pois, nesse processo, também necessito de uma educação que me faça agente e cidadã de minha comunidade. Por fim, com base nessas considerações, apresento, a seguir, algumas sugestões para pesquisas futuras.

5.2 Sugestões para pesquisas futuras

Certa vez, ao comentar com alguns conhecidos que eu estava no doutorado, disseram-me que a grande questão do curso seria saber quando acabar a tese. Naquele momento, fiquei tentando compreender aquela ideia; hoje, porém, estou plenamente de acordo com ela. Realizar esta pesquisa autoetnográfica foi, para mim, sinônimo de desafio para meu *eu-pesquisadora* e meu *eu-professora de inglês*, desde o processo de elaboração do projeto inicial à escrita desta tese. Esse desafio parece ter sido tão grande que, conforme elaborava esta tese, insuficientes pareciam ser as palavras escritas para a interpretação da cultura da qual faço parte. Por isso mesmo, faço minhas as palavras de Mattos (2011, p. 235) para afirmar que “[n]enhuma pesquisa, contudo, por mais abrangente que se proponha a ser, é capaz de trazer todas as respostas necessárias e propor todas as soluções possíveis”, em especial, um trabalho autoetnográfico. Nesse sentido, reconhecendo essa impossibilidade, advogo para a realização de mais pesquisas autoetnográficas na educação básica, especialmente pública, para a análise e discussão sobre possibilidades e limitações outras de uma prática pedagógica orientada pelas teorias do letramento crítico em aulas de língua inglesa inscritas no Novo Ensino Médio, que, após essa pesquisa, já se encontra em implementação em uma nova versão.

Nesta investigação, ademais, busquei problematizar que, além do “perigo da língua única” (Siqueira, 2023, p. 64), ao nos referirmos à obrigatoriedade exclusiva da língua inglesa na educação básica, nos últimos tempos, estamos vivenciando o que chamo de *o perigo da língua nenhuma*. Devido ao apagamento do ensino de línguas estrangeiras no currículo básico com o surgimento do Novo Ensino Médio, expresso na redução de sua carga horária ao longo dos anos da etapa do Ensino Médio (Minas Gerais, 2023), parece cada vez mais desafiador

adotar uma educação crítica em língua inglesa. Por isso mesmo, faz-se cada vez mais urgente que pesquisas sobre a promoção de uma educação multilíngue e multicultural sejam conduzidas de modo mais conectado às diferentes realidades da educação básica para que possam dialogar mais diretamente com as políticas públicas que são elaboradas sobre, principalmente, o ensino de línguas em contexto de educação pública. A meu ver, é mais do que imperativo questionar políticas públicas educacionais que aparentam, na verdade, ter por objetivo a extinção da oferta desse ensino no espaço escolar, especialmente considerando que parece estar se estabelecendo no nosso país “a invasão, oficializada pelas propostas governamentais, das escolas privadas de idiomas no ensino regular público” (Ferraz, 2024, p. 145) diante da justificativa falaciosa de que o inglês na escola pública não funciona.

Considerando a língua inglesa como essa língua franca adotada pelas diretrizes curriculares nacionais e estaduais em discussão (Brasil, 2017; Minas Gerais, 2021), advogo semelhantemente pela condução de pesquisas que contem com a efetiva participação de professores de inglês em exercício, a fim de que, a partir deles, os argumentos em favor de políticas linguísticas possam ser fundamentados e, espera-se, concretizados em projetos legislativos. Pensando nisso, aproveito a oportunidade de sugerir pesquisas que adotem instrumentos de pesquisa que possam atender esse objetivo legal e, simultaneamente, contribuam com a prática pedagógica dos professores. A exemplo, Paiva (2024) destaca quatro tipos de diários, a saber: diário do observador, diário de aprendizagem, diário de professor em formação e diário do pesquisador. Somado a essas possibilidades, adicionaria à lista da autora o *diário de professor(a) em exercício*, visto que considero essa ferramenta de fundamental importância também para o(a) docente que já se encontra em sala de aula. Essa possibilidade de registrar a observação de sua prática pedagógica pode facilitar, ademais, o desenvolvimento da capacidade da professora ou professor em exercício de teorizar a partir da prática e praticar o que teoriza (Kumaravadivelu, 2003). Desse modo, tanto pesquisador quanto professores poderão se beneficiar do estudo conduzido, podendo despertar, até mesmo, o senso de pesquisador de sua própria sala de aula desses últimos.

Por todo este estudo, baseando-me nos documentos e autores referenciados, venho defendendo, de modo intercambiável, a concepção de *ensino de inglês como letramento crítico* (Brasil, 2006) ou de *educação crítica em língua inglesa* (Ferraz; Mattos, 2024). Por sua vez, Ferraz (2024) ressalta o papel dos professores como educadores se referindo a uma Educação por meio do Ensino da Língua Inglesa (em inglês, *EELT – Education through Language English Teaching*), que, a meu ver, é sinônima das duas terminologias que venho adotando. Sobre o uso de terminologias assim em detrimento de outras como o *ensino e a aprendizagem de línguas*

estrangeiras ou de segunda língua (EFL/ESL), criticado por sua ênfase no ensino e aprendizagem de estruturas, Ferraz (2019) já pontuava o fato de a EELT, ou *educação linguística crítica*, vir sendo “‘bombardeada’ por focar na prática social em vez da produção linguística” (Ferraz, 2019, p. 197, tradução minha)⁸⁷. Nesse sentido, considerando essa possibilidade de uma prática pedagógica crítica ser levada a se ocupar mais com a prática social, diante dos desafios encontrados na sua própria prática docente diária, defendo a realização de futuras pesquisas, seja por uma pesquisa autoetnográfica, seja por outro tipo de pesquisa em sala de aula, que possam, empiricamente, demonstrar que ambas as concepções de ensino estão ancoradas na prática social (Ferraz, 2019) e que, portanto, existe a possibilidade de desenvolver um trabalho linguístico e crítico nas aulas de língua inglesa, ou seja, uma *educação linguístico-crítica em aulas de língua inglesa*.

Finalizo este trabalho de tese de doutorado destacando a oportunidade que tive de realizar esta autoetnografia por acreditar que, falando de mim, do meu *eu* individual, posso contribuir para com outrem, um *eu* coletivo (Pardo, 2019), do qual eu também faço parte. Ter a chance de abrir a porta da minha sala de aula de inglês para esse *eu* coletivo significa me encontrar não somente com quem está como professora ou professor de inglês, mas também com quem se encontra fora do ambiente escolar e, muitas vezes, infelizmente, não consegue perceber as dinâmicas pertencentes a esse meio, que só quem está dentro pode compreendê-lo e explicá-lo. Enfim, considerando que um trabalho (auto)etnográfico trata de um contexto específico, com participantes específicos, em um tempo e espaço específicos, os resultados aqui encontrados refletem apenas um espectro dos demais possíveis que podemos encontrar dentro de uma sala de aula de língua inglesa, inclusive dentro dessa mesma sala de aula investigada nesta pesquisa autoetnográfica.

Por último, mas não menos importante, tomo as palavras de Serrano (2011) sobre o processo de escrita de uma tese para descrever o que busquei apresentar neste trabalho:

Jamais se conclui uma tese de doutorado, porque é humanamente impossível compilar todo o conhecimento a respeito de um tema concreto. Sempre se pode ir mais longe: ser ainda mais retrospectivo ou continuar com a exploração no presente. Contudo, para conferir-lhe operacionalidade, cortamos em um ponto e a concluímos, dizendo: “Chegamos até aqui”.

⁸⁷ No original: “If, on one hand, ELT and EFL/ESL have been questioned for neglecting to look at language as social practice, on the other, critical language education has been bombarded by focusing on social practice rather than on linguistic production”.

[...] Na sensatez do pesquisador, está também a certeza de que seu trabalho, mesmo que seja metodológica e cientificamente concreto, pode ser ampliado, emendado, corrigido, refutado e até superado (Serrano, 2011, p. 51).

Assim, deixo a você, leitor e/ou leitora de minha tese, as inúmeras possibilidades de análises para o que vivenciei, registrei e busquei analisar e discutir sobre esse período investigativo. Como autoetnógrafa, igualmente permaneço na leitura constante de minha prática, agora registrada e sistematizada em palavras concretas e ordenadas, para prováveis mudanças no pensar e fazer pedagógico, questionando minhas práticas, minhas vaidades e, por fim, as minhas identidades (Pardo, 2019). Enfim, que todo este trabalho lance luz, a meu ver e ao meu *experienciar*, sobre a *escuridão* em que parece se encontrar o ensino de línguas na educação básica pública atual, em especial, na rede estadual de Minas Gerais, com apenas uma aula semanal designada para o ensino de línguas representado na obrigatoriedade exclusiva da língua inglesa. Diante disso, que quem está distante ou mesmo fora da dinâmica de nossa sala de aula possa compreender as nossas particularidades, valorizar as nossas práticas teorizadas e teorias praticadas e, finalmente, nos possibilitar espaço e tempo suficientes para a formação cidadã de nossos(as) estudantes e para a sua transformação social por meio do ensino e aprendizagem de línguas como letramento crítico ou da concepção de educação crítica em uma ou mais línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Tony E.; HOLMAN JONES, Stacy; ELLIS, Carolyn. *Autoethnography*. New York: Oxford University Press, 2015. p. 1-20. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/268809603_Adams_T_Holman_Jones_S_and_Ellis_C_2015_Autoethnography_Chapter_1_Oxford_University_press. Acesso em: 17 fev. 2023.

ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn; HOLMAN JONES, Stacy. *Autoethnography*. In: MATTHES, Jörg; DAVIS, Christine S.; POTTER, Robert F. (ed.). *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*. [S. l.]: John Wiley & Sons, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318858682_Autoethnography. Acesso em: 5 jun. 2024.

AGÊNCIA SENADO. Aprovada, nova reforma do Ensino Médio retorna à Câmara. *Senado Notícias*, Brasília, 19 jun. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/06/19/aprovada-nova-reforma-do-ensino-medio-retorna-a-camara#:~:text=A%20senadora%20Dorinha%20acatou%20emendas,de%20800%2C%201.000%20e%201.200>. Acesso em: 25 jun. 2024.

ALLWRIGHT, Dick. Classroom-centered research on language teaching and learning: A brief historical overview. *TESOL Quarterly*, v. 17, n. 2, p. 191-204, June 1983.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Sobre competências de ensinar e aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). *Competências de aprendizes e professores de línguas*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 11-34.

ALVARENGA, Anna Beatriz Mormetto; TOLEDO, Stefani Moreira Aquino Toledo; PERINI, Carlos Antônio de Souza. Autonomia de aprendizes de línguas: análise de uma narrativa de aprendizagem de língua italiana. In: SILVA, Rafael Gonçalves; SILVA, Izamara Barbosa Arcanjo Ferreira (org.). *Perspectivas, trajetórias e conhecimento: reflexões sobre linguística*. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 327-350.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ARAÚJO DE OLIVEIRA, Roberval. A *Matrix* da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 79-92.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Phil; CHIK, Alice. *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge, 2014.

BASILIO, Ana Luiza. Estudantes vão às ruas e pressionam MEC pela revogação do Novo Ensino Médio. *CartaCapital*, São Paulo, 16 mar. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/estudantes-vaao-as-ruas-e-pressionam-mec-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BERNARDO, Aline Cajé. *To be or not (only) to be: o que é o inglês em escolas públicas?* São Cristóvão: Editora UFS, 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. *Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 7 jun. 2021.

BRASIL. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contextos históricos e pressupostos pedagógicos*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/temas-contemporaneos-transversais-na-bncc-contexto-historico-e-pressupostos-pedagogicos/>. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. *Guia Digital PNLD 2021: obras didáticas por áreas do conhecimento e específicas: língua inglesa*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. *Novo Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. *Portaria nº 399, de 8 de março de 2023*. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. *Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023*. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 5230, de 2023*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023c. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/162808>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. *Sumário Executivo do Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_executivo_consulta_publica_ensino_medio.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. *Sumário Executivo*. Portaria nº 399, de 8 de março de 2023b, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023e. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. *O que muda no Ensino Médio a partir de 2025*: MEC esclarece as dúvidas mais frequentes sobre a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira*. São Paulo: Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublica-brasileira.pdf. Acesso em: 7 jan. 2024.

CAETANO, Érika Amâncio. *Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico*. 2017. 289 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CAETANO, Érika Amâncio. But when do I do critical literacy? Perspectives for designing critical literacy activities in EFL classrooms. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 2, p. 279-300, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/fQNzgv95VqJxqzFD688JGtc/abstract/?lang=en#>. Acesso em: 22 maio 2023.

CAETANO, Érika Amâncio. *Autoetnografia em ação: a jornada do pesquisador-pesquisado no ensino de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2023.

CAETANO, Érika Amâncio. Letramento visual em aulas de língua inglesa: representações e ideologias na série *Breaking Bad*. In: MATTOS, Andréa Machado de Almeida; FERRAZ, Daniel de Mello Ferraz (org.). *Letramentos visuais e formação de professores de línguas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2024. p. 107-128.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/465>. Acesso em: 1 ago. 2024.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15605/9792>. Acesso em: 11 mar. 2021.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy. Acesso em: 20 fev. 2024.

CYPRIANO, Ana Paula Tavares de Moras Silva. Documentos oficiais e oralidade em língua adicional no ensino básico. PINHO, José Ricardo Dordron de (org.). *A oralidade no ensino de línguas estrangeiras*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2022. P. 13-26.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. White noise: The attack on political correctness and the struggle for the western canon. *Interchange*, v. 28, n. 4, p. 283-329, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/226261168_White_Noise_The_Attack_on_Political_Correctness_and_the_Struggle_for_the_Western_Canon. Acesso em: 20 fev. 2024.

CUNHA, Alex Garcia. Ensino escolar de língua (Inglês) como foco na Competência Comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). *Competências de aprendiz e professores de línguas*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 35-55.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBOC, Ana Paula Martinez. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 209-229.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular Língua Inglesa na BNCC. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 48, p. 10-22, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 28 maio 2024.

DUBOC, Ana Paula Martinez. SPEAK UP: A importância da educação crítica em tempos de pandemia. *Apliepar: monthly newsletters*, v. 1, n. 2, p. 4-6, 2020.

DUBOC, Ana Paula Martinez. SIQUEIRA, Sávio. ELF feito no Brasil: Expanding theoretical notions, reframing educational policies. *Status Quaestionis*, v. 2, n. 19, p. 231-258, 2020. Disponível em: https://rosa.uniroma1.it/rosa03/status_quaestionis/article/view/17135. Acesso em: 29 maio 2024.

DUTRA, Tatiana Py. Nas ruas, a luta pela revogação do Novo Ensino Médio. *Revista Movimento*, São Paulo, 15 mar. 2023. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2023/03/nas-ruas-a-luta-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 12, n. 1, Art. 10, 2011. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>. Acesso em: 25 mar. 2024.

ERIKSSON, Thommy. Being native: Distance, closeness and doing auto/self-ethnography. *ArtMonitor*, n. 8, p. 91-100, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2077/24689>. Acesso em: 28 set. 2020.

FERRARI, Luciana. Letramento crítico na disciplina Fonética e Fonologia em Língua Inglesa: desconstruindo e reconstruindo conceitos. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MÓR, Walkyria Monte Mór (org.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 107-134.

FERRAZ, Daniel de Mello. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 255-270.

FERRAZ, Daniel de Mello. English (mis)education as an alternative to challenge English hegemony: a geopolitical debate *In: Glocal languages and Critical Intercultural Awareness: The South answers back*. 1 ed. New York and London: Routledge, 2019. p. 183-206.

Disponível em:

https://www.academia.edu/39009931/English_Mis_education_as_an_alternative_to_challenge_English_Hegemony_a_Geopolitical_debate. Acesso em: 10 dez. 2024.

FERRAZ, Daniel de Mello. *Língua-linguagem, educação e educação linguística*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/lingua-linguagem/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FERRAZ, Daniel de Mello; MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Letramentos visuais: propostas para uma Educação Crítica em língua estrangeira. *In: MATTOS, Andréa Machado de Almeida; FERRAZ, Daniel de Mello Ferraz (org.). Letramentos visuais e formação de professores de línguas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2024. p. 19-36.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b. Publicado originalmente em 1993.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

FURTOSO, Viviane Bagio. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. *In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (ed.). Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina: Editora UEL, 2008. p. 127–158.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. esp., p. 1-34, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JFbNhQBtw53N4C8j3Q36Lvg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIMENEZ, Julia. Narrative analysis in linguistic research. *In: LITOSSELITI, Lia (ed.). Research methods in linguistics*. London: Continuum, 2010. p. 198-215. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235907354_Narrative_Analysis_in_Linguistic_Research. Acesso em: 26 jul. 2024.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES JÚNIOR, Ronaldo Corrêa. Apresentação. In: GOMES JÚNIOR, Ronaldo Corrêa (org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 11-14.

HOOKS, Bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

HUGHES, Arthur. *Testing for language teachers*. 2. ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 2003.

JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 69-80.

JORGE, Miriam. Critical literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil. *The Latin Americanist*, v. 56, n. 4, p. 79-90, December 2012.

JUCÁ, Leina. Estágio supervisionado de língua inglesa: construindo caminhos alternativos para a formação de professores. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MÓR, Walkyria Monte Mór (org.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 107-134.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, Bala. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, Spring 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240324025_The_Postmethod_Condition_Emerging_Strategies_for_SecondForeign_Language_Teaching. Acesso em: 12 jun. 2024.

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, Winter 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260354183_Toward_a_Postmethod_Pedagogy. Acesso em: 12 jun. 2024.

KUMARAVADIVELU, Bala. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. London: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, Bala. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LAMBERTS, Denise; SARMENTO, Simone. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de Língua Inglesa: análise das mudanças. *Caderno Seminal*, n. 44, p. 350-399, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/72332>. Acesso em: 1 ago. 2024.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *A handbook for teacher researcher from design to implementation*. Maidenhead: Open University Press, 2004 apud PAIVA, Vera Lúcia Menezes

de Oliveira. *Pesquisa: projeto, geração de dados e divulgação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

LANKSHEAR, Colin; SNYDER, Ilana; GREEN, Bill. *Teachers and technoliteracy: Managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

LEWISON, Mitzi; FLINT, Amy Seely; VAN SLUYS, Katie. Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Art*, v. 79, n. 5, p. 382-392, 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41483258>. Acesso em: 18 set. 2023.

LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUCENA, Maria Inêz Probst; NASCIMENTO, André Marques do. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 40, p. 46-57, 2016. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1014/846>. Acesso em: 23 out. 2020.

LUCENA, Maria Inêz Probst; CARDOSO, Ângela Cristina. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. *Calidoscópio*, v. 16, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2018. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/33560/1/ICS_JVirgilio_TRanslinguages_TRAD.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 2011. 262 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Educating language teachers for social justice teaching. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270510251_Educating_Language_Teachers_for_Social_Justice_Teaching. Acesso em: 7 jun. 2021.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires; MONTE MOR, Walkyria (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 25-38.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Formação crítica de professores: por uma universidade socialmente responsável. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana

Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 83-105.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; PASCOAL, LÍlian Vimieiro. Letramento crítico e avaliação nas aulas de inglês: possibilidades para integração. *Revista (Con)Textos Linguísticos: Letramentos e Educação Linguística*, v. 13, n. 26, p. 27-50, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27518>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; JUCÁ, Leina Cláudia Viana. Metodologia de pesquisa na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. In: Fernanda Ribeiro. (Org.). *Práticas de ensino de inglês* - v. 3 (E-book). São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 39-61. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/12/EBOOK_Praticas-de-ensino-de-ingles.-Vol.-3.pdf. Acesso em: 10 de dezembro de 2024.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

MCLAUGHLIN, Maureen; DEVOOGD, Glenn. *Critical literacy: Enhancing students' comprehension of text*. New York/Toronto/London: Scholastic, 2004.

MENEZES, Vera *et al.* *Alive High: inglês, 2º ano, Ensino Médio*. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (org.). *Formação “desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011a. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b. p. 128-140.

MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum (CBC): Língua Estrangeira – Ensino Fundamental e Médio*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, [2005]. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>. Acesso em: 5 dez. 2022.

MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais: Ensino Médio*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2021.

MINAS GERAIS. *Resolução SEE nº 4. 908, de 11 de setembro de 2023*. Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino, na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com início em 2024, e dá orientações correlatas. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/RESOLUCAO-SEE-No-4-.908-DE-11-DE-SETEMBRO-DE-2023.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Planos de Curso CRMG: Planos de Curso 2024*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2024a. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 10 maio 2024.

MINAS GERAIS. *Cadernos de Aprofundamento integrado nas quatro áreas de conhecimento*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2024b. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>. Acesso em: 5 fev. 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONCAU, Gabriela. Entenda o que é o Novo Ensino Médio, alvo de protestos por revogação e tema polêmico no MEC. *Brasil de Fato*, São Paulo, 23 mar. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/23/entenda-o-que-e-o-novo-ensino-medio-alvo-de-protestos-por-revogacao-e-tema-polemico-no-mec>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 31-50.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, Menezes Clarissa; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 107-134.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000 *apud* BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos, e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 7 jan. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. *Etnografia para educadores*. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

OLIVEIRA, Cida de. Consulta pública do MEC reafirma rejeição popular ao Novo Ensino Médio. *RedeBrasilAtual*, São Paulo, 18 ago. 2023. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/consulta-publica-do-mec-reafirma-rejeicao-popular-ao-novo-ensino-medio-04cc>. Acesso em: 24 jun. 2024.

OLIVEIRA, Denise de Andrade S. *Joy! Manual do professor*. São Paulo: FTD, 2020. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/lingua-inglesa/joy/>. Acesso em: 3 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Advice for the public: Coronavirus disease (COVID-19). *World Health Organization*, Geneva, 13 out. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>. Acesso em: 7 jun. 2021.

OSS, Débora Balsemão. Educação linguística e formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 677-709, 201. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/fJ3vX3K9v7M7JGqXmMMqtsS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Pesquisa: projeto, geração de dados e divulgação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; SENA, Antônio Eliseu Lemos Leal. Ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.

PARDO, Fernando da Silva. *Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações*. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PARDO, Fernando da Silva. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 18, n. 2, 2019.

PEREIRA, Aline Maria dos Santos; SILVA, Noadia Íris da; LOPES, Vilma Cristina Barbosa de Souza. BNCC, professor e currículo: entre os efeitos de evidência, os silenciamentos e os deslocamentos de sentidos. In: SILVA, Noadia Íris da; MINUSSI, Rafael Dias (org.). *Linguística na Educação Básica*. Campinas: Mercado de Letras, 2023. p. 23-58.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PIETRI, Emerson de. “É preciso favorecer a apropriação crítica desse texto de modo que os simulacros sejam denunciados”. In: SILVA, Noadia Íris da; MINUSSI, Rafael Dias (org.). *Linguística na Educação Básica*. Campinas: Mercado de Letras, 2023. p. 231-236.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Avaliação na BNCC: análise, reflexão e proposta para alinhamentos na sala de aula. In: KERSCH, Dorotea Frank; PAULINO, Ana Carolina Moreira; FERNANDES, Cátia Cristina Degan (org.). *Práticas de Linguagem na Educação Básica: desenvolvendo competências a partir da BNCC*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; PINHEIRO, Luzia Alessandra. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 32, e08641, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/8641>. Acesso em: 10 abr. 2025.

RAO, Parupalli Srinivas. Eclectic approach in english language teaching: A comprehensive study. *Academia*, v. 8, issue 10, p. 40-50, October 2018.

REID, Joy M. (ed.). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle and Heinle, 1995.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1996. Disponível em: <https://www.mku.edu.tr/files/132-93d901d4-2c17-49d2-83a9-45796c691e58.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1986 *apud* MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALERIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. 3. ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 2014.

RODRIGUES, Luís Filipe Martins. A pedagogia do pós-método e a autonomia dos professores: o papel da formação inicial de professores de língua portuguesa em Cabo Verde. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, v. 3, n. 2, p. 143-164, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://www.ajol.info/index.php/njinga/article/view/270771>. Acesso em: 13 jul. 2024.

ROJO, Roxane. “Esta força centrípeta da BNCC, para o bem ou para o mal, busca ofertar igualdade de oportunidades a tod@s os brasileir@s”. In: SILVA, Noadia Íris da; MINUSSI, Rafael Dias (org.). *Linguística na Educação Básica*. Campinas: Mercado de Letras, 2023. p. 225-230.

ROSA, Gabriela da Costa. *Inglês como língua franca sob um olhar crítico e decolonial*. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

ROSA, Gabriela da Costa; DUBOC, Ana Paula Martinez; SIQUEIRA, Sávio. Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. *PERSPECTIVA*, v. 41, n. 1, p. 01-25, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92461>. Acesso em: 13 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-revista de Educação*, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329113714_EDUCACAO_ESCOLAR_CURRICULO_E_SOCIEDADE_o_problema_da_Base_Nacional_Comum_Curricular. Acesso em: 9 maio 2024.

SCHIEBER, Isabelle Marine Rabelo. *O letramento crítico na pandemia: repensando as aulas de língua inglesa na adaptação híbrida da escola pública*. 2022. 268 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/41106>. Acesso em: 10 maio 2022.

SENA, Antônio Eliseu Lemos Leal; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.).

Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.

SERRANO, Francisco Perujo. *Pesquisar no labirinto: a tese de doutorado, um desafio possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SILVA, Renato Caixeta da. Competências e habilidades no ensino de inglês de acordo com a BNCC: entendendo o documento via análise discursiva. In: COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva (org.). *Competências no ensino-aprendizagem de línguas: pressupostos, práticas e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 161-199 *apud* TEIXEIRA, Vanessa Cristina Moraes. *Bastidores da produção de livros didáticos de inglês do PNLD e do tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais: discursos de produtores à luz da Linguística Sistêmico-Funcional*. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SILVA, Noadia Íris da; MINUSSI, Rafael Dias (org.). *Linguística na Educação Básica*. Campinas: Mercado de Letras, 2023.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de inglês. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 251-261.

SIQUEIRA, Sávio. O ensino de inglês na escola pública: do professor postíço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 93-110.

SIQUEIRA, Sávio. A BNCC e o ensino de LE: o perigo da língua única. In: SILVA, Noadia Íris da; MINUSSI, Rafael Dias (org.). *Linguística na Educação Básica*. Campinas: Mercado de Letras, 2023. p. 59-98.

SOARES, Érika Amâncio Caetano. O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, Brian. Letramento e mudança social: a importância do contexto social no desenvolvimento de programas de letramento. In: STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 43-61.

STREET, Brian; STREET, Joanna. A escolarização do letramento. In: STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 121-144.

TEIXEIRA, Vanessa Cristina Moraes. *Bastidores da produção de livros didáticos de inglês do PNLD e do tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais: discursos de produtores à luz da Linguística Sistêmico-Funcional*. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

TILIO, Rogério. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MBP7wrkH5B88jWKmLKSMgMr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2024.

TILIO, Rogério. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 51-67.

TOLEDO, Stefani Moreira Aquino. *Leitura como letramento: perspectivas críticas para a prática docente em aulas de inglês na escola pública*. 2021. 218 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/35867>. Acesso em: 10 maio 2022.

TOLEDO, Stefani Moreira Aquino Toledo. *Blog Diário reflexivo de uma professora de Inglês*. 2024a. Disponível em: <https://diarioreflexivodeumaprofessora.blogspot.com/>. Acesso em: 21 fev. 2024.

TOLEDO, Stefani Moreira Aquino Toledo. Livro didático de inglês do Novo Ensino Médio: um olhar crítico para uma atividade de compreensão oral. In: CAETANO, Érika Amâncio (org.). *Das brechas no livro didático à formação cidadã: o papel do letramento crítico no ensino de línguas*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2024b. p. 153-175. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/livro-mway.php?codid=946>. Acesso em: 08 jan. 2025.

TOLEDO, Stefani Moreira Aquino; SCHIEBER, Isabelle Marine Rabelo; CAETANO, Érika Amâncio. Letramento crítico em aulas de inglês: dois estudos de caso em foco. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 1-16, jan.-dez. 2024. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/46136>. Acesso em: 06 dez. 2024.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Publicado originalmente em 1978.

WALL, Sarah. An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 2, issue 5, p. 146-160, 2006.

WALL, Sarah. Easier said than done: Writing an autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 7, n. 1, p. 38-53, 2008.

XAVIER, Farliany Ribeiro; TOLEDO, Stefani Moreira Aquino Toledo; CARDOSO, Zilmar Santos. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD): caminhos percorridos.

Educação em Debate, ano 42, n. 82, p. 186-202, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54657>. Acesso em: 6 jun. 2024.

YIP, Joanna; GARCÍA, Ofélia. Translinguagens: recomendações para educadores. Tradução de Jefferson Virgílio. *Iberoamérica Social: revista-red de estudos sociales IX*, p. 164-177, 2018. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/33560/1/ICS_JVirgilio_TRanslinguages_TRAD.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA À ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras – FALE
Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PosLin

Belo Horizonte, ____ de _____ de 20 ____.

Prezado(a) Diretor(a),

Meu nome é Stefani Moreira Aquino Toledo, sou professora de língua inglesa efetiva na rede pública estadual de Minas Gerais e estou atualmente cursando o Doutorado em Estudos Linguísticos (Área: Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Como doutoranda, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem por título “A Língua Inglesa e o Novo Ensino Médio na Escola Pública: Uma Visão de Dentro da Sala de Aula”. A pesquisa é parte do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e objetiva investigar os possíveis impactos da implementação do Novo Ensino Médio no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa a partir da prática pedagógica de uma professora de língua inglesa, que, nesta pesquisa, será a pesquisadora que lhe fala, em uma escola pública estadual do estado de Minas Gerais.

A pesquisa contará com a utilização dos seguintes instrumentos de geração de dados: i) Narrativa escrita sobre a formação e atuação profissional da professora-pesquisadora; ii) Anotações e registros da preparação, desenvolvimento e resultados das atividades/ projetos de inglês como letramento, no primeiro e segundo bimestres, em diários reflexivos pela professora-pesquisadora; iii) Possível gravação de aulas em áudios sobre as atividades/projetos do primeiro e segundo bimestres feitas pela professora-pesquisadora; iv) Observação e notas de campo quanto às atividades/projetos no primeiro e segundo bimestres por um(a) professor(a) de inglês observador(a) e posterior aplicação de questionário semiestruturado a(o) professor(a) de inglês observador(a) quanto a essas atividades/projetos; v) Questionários para os alunos da turma selecionada sobre seu perfil enquanto aprendizes de línguas e sobre as atividades/projetos do primeiro e segundo bimestres e posterior entrevista de grupo focal com os mesmos aprendizes sobre as atividades/projetos.

Com esses instrumentos, pretende-se: - Identificar as convergências e divergências entre a proposta de um ensino de inglês como letramento crítico, os currículos do Novo Ensino Médio na escola pública e as concepções de ensino de inglês enquanto professora-pesquisadora; - Fazer anotações e registros da preparação, desenvolvimento e avaliação dos resultados das sequências de atividades/projetos de leitura, escrita e comunicação oral em inglês (Brasil, 2006) presentes nos planos de aula de uma turma de 3º ano do Ensino; - Observar, analisar e compreender os possíveis impactos das propostas do Novo Ensino Médio no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa a partir da própria prática pedagógica enquanto professora-pesquisadora em uma turma de 3º ano do Ensino Médio.

Os benefícios relacionados à participação da escola nesta pesquisa poderão ser diretos, uma vez que a pesquisa contribuirá para novas perspectivas sobre as aulas de inglês na escola pública ao fim do ciclo completo da implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino. Além disso, os resultados alcançados fomentarão um diálogo entre a Universidade e a Educação Básica que promoverá possibilidades de discussão e reflexão acerca da língua inglesa no Novo Ensino Médio. Ainda, é importante salientar que esta pesquisa poderá servir como uma importante fonte de dados para a universidade, para as escolas e professores de língua inglesa e para os órgãos públicos responsáveis pela elaboração de políticas públicas educacionais que venham a se interessar pelo assunto, contribuindo, assim, para o

conhecimento aprofundado desse contexto escolar e para pesquisas futuras sobre a temática. Esclareço que é garantido o sigilo e a confidencialidade da identificação da escola, e os dados obtidos não serão usados para outros fins. Os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos, palestras e revista científicas sem revelar a identidade dos participantes. A escola não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não haverá remuneração para nenhum participante que venha a aceitar a participação na pesquisa.

Diante disso, gostaria muito de contar com a sua autorização para desenvolver essa investigação, que muito acrescentará às pesquisas na área e contribuirá para a produção de conhecimento sobre uma realidade pouco pesquisada, como o é a da Língua Inglesa no Novo Ensino Médio, e de significativa relevância social tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade escolar em geral.

Acrescento que a pesquisa em questão já foi aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela UFMG e encontra-se em período de apreciação ética pelo Comitê de Ética da referida universidade, estando inscrita no CAEE 77179123.7.0000.5149.

Caso julgue necessário ter mais esclarecimentos, antes, durante ou após a pesquisa, por favor, entre em contato no telefone [REDACTED] (dias úteis) ou através do e-mail stefanimatoledo@gmail.com. Estou à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que porventura surgirem e, desde já, agradeço a sua colaboração!

Atenciosamente,

Stefani Moreira Aquino Toledo
Professora de Inglês
Doutoranda em Estudos Linguísticos – POSLIN/FALE/UFMG

Declaração de Consentimento

Declaro que fui informado sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa “A Língua Inglesa e o Novo Ensino Médio na Escola Pública: Uma Visão de Dentro da Sala de Aula”, desenvolvida pela doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFMG, Stefani Moreira Aquino Toledo, e que recebi os esclarecimentos necessários sobre o referido estudo. Autorizo a realização da citada pesquisa na escola que administro.

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) Diretor(a)

APÊNDICE II – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA OS(AS) ESTUDANTES

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Caro(a) aluno(a)¹,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) na minha pesquisa² de Doutorado, intitulada “A Língua Inglesa e o Novo Ensino Médio na Escola Pública: Uma Visão de Dentro da Sala de Aula”, orientada pela Profa. Dra. Érika Amâncio Caetano, da Universidade Federal de Minas Gerais, que tem como objetivo investigar os possíveis impactos da implementação do Novo Ensino Médio no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa a partir da prática pedagógica de uma professora de língua inglesa em uma escola pública estadual do estado de Minas Gerais. Esta pesquisa será realizada durante as suas aulas de inglês na escola onde estuda.

A sua participação é muito importante, e ela acontecerá da seguinte forma: você será convidado(a) a 1) responder questionários semiestruturados enquanto aprendiz de inglês e sobre as atividades/projetos das aulas de inglês do primeiro e segundo bimestres; 2) participar de entrevista de grupo focal com os(as) colegas sobre as atividades/projetos desenvolvidos na aula de inglês; 3) se necessário, gravações de áudio da sua participação durante as aulas de inglês. As vozes e identidades dos participantes, assim como a instituição de ensino onde estudam, serão mantidas em sigilo. Pela possibilidade de ocorrer receio quanto ao sigilo ou cansaço, você será identificado(a) por pseudônimos, e os dados serão analisados de forma agrupada como forma de garantir o anonimato e a privacidade dos participantes. Ao responder os questionários e participar da entrevista, você poderá se sentir desconfortável com algumas questões sobre o desenvolvimento das aulas de inglês, especialmente pelo fato de as informações serem lidas e ouvidas pela própria professora posteriormente. Se isso acontecer, você poderá pausar o preenchimento, não responder à questão ou desistir da participação, sem qualquer penalidade. Quanto à gravação de áudio, informo que serão realizadas apenas durante as aulas de inglês, durante os dois primeiros bimestres escolares. Comprometo-me a guardar os dados por apenas 5 anos, sendo descartados após a sua transcrição. Assim sendo, peço que, caso concorde, assinale a opção abaixo:

___ Autorizo a gravação e a utilização do áudio de minha participação nas aulas de inglês para fins de pesquisa.

Os benefícios relacionados à sua participação nesta pesquisa poderão ser diretos, uma vez que possibilitará que você reflita sobre o seu desenvolvimento linguístico, crítico e comunicativo enquanto aprendizes de inglês através da participação nessas atividades. E indiretos, uma vez que os resultados alcançados fomentarão um diálogo entre a Universidade e a Educação Básica que promoverá possibilidades de discussão e reflexão acerca da língua inglesa no Novo Ensino Médio. Ainda, é importante salientar que esta pesquisa poderá servir como uma importante fonte de dados para a universidade, para as escolas e para os professores de língua inglesa e demais componentes curriculares que venham a se interessar pelo assunto, contribuindo, assim, para o conhecimento aprofundado desse contexto escolar e para pesquisas futuras sobre a temática.

¹ Rubrica do(a) participante de pesquisa: _____

² Rubrica da pesquisadora responsável: _____

Esclareço que a sua participação na pesquisa é voluntária, e você e seu(sua) responsável poderão fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento, e todas as dúvidas serão respondidas. Você(s) e seu(sua) responsável podem recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo ao tratamento a que está sendo submetido nesta instituição. É garantido o sigilo e a confidencialidade dos dados dos participantes, porém os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos, palestras e revistas científicas sem revelar a identidade dos participantes. Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão usados para outros fins. Você e seu(sua) responsável não terão qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberão remuneração por sua participação.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à(o) seu(sua) responsável. A outra deve ser entregue a mim por você. Além da assinatura nos campos específicos para mim e para você, solicito que sejam rubricadas todas as folhas deste documento no campo indicado. Isto deve ser feito por ambos (por mim, pesquisadora, e por você) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Acrescento que informações sobre a pesquisa podem ser encontradas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em caso de dúvidas de aspecto ético, os(as) senhores(as) podem entrar em contato através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. O contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pode ser feito pelo telefone (31)3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270- 901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br, no horário de atendimento: de 9 às 11h e de 14 às 16h.

³Eu _____ aceito participar da pesquisa “A Língua Inglesa e o Novo Ensino Médio na Escola Pública: Uma Visão de Dentro da Sala de Aula”⁴, que tem por objetivo investigar os possíveis impactos da implementação do Novo Ensino Médio no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa a partir da prática pedagógica de uma professora de língua inglesa em uma escola pública estadual do estado de Minas Gerais. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer *sim* e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer *não* e desistir, que ninguém será prejudicado. A pesquisadora tirou todas as minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

³ Rubrica do(a) participante de pesquisa: _____

⁴ Rubrica da pesquisadora responsável: _____

Eu, ⁵Stefani Moreira Aquino Toledo, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supracitado.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Pesquisadora: Stefani Moreira Aquino Toledo

E-mail: stefani_toledo@hotmail.com

Telefone: [REDACTED]

Muito obrigada!⁶

⁵ Rubrica da pesquisadora responsável: _____

⁶ Rubrica do(a) participante de pesquisa: _____

APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O PAI, MÃE OU RESPONSÁVEIS DOS(DAS) ESTUDANTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Senhor(a) pai, mãe ou responsáveis¹,

Meu nome é Stefani Moreira Aquino Toledo², professora de inglês de seu(sua) filho(a) na escola onde estuda. Estou convidando o(a) seu(sua) filho(a) a participar como voluntário(a) na minha pesquisa de Doutorado, intitulada “A Língua Inglesa e o Novo Ensino Médio na Escola Pública: Uma Visão de Dentro da Sala de Aula”, orientada pela Profa. Dra. Érika Amâncio Caetano, da Universidade Federal de Minas Gerais, que tem como objetivo investigar os possíveis impactos da implementação do Novo Ensino Médio no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa a partir da prática pedagógica de uma professora de língua inglesa em uma escola pública estadual do estado de Minas Gerais. Esta pesquisa será realizada durante as aulas de inglês da turma seu(sua) filho(a) na escola onde estuda.

A participação de seu(sua) filho(a) é muito importante, e ela aconteceria da seguinte forma: ele(a) será convidado(a) a 1) responder questionários semiestruturados enquanto aprendiz de inglês e sobre as atividades/projetos das aulas de inglês do primeiro e segundo bimestres; 2) participar de entrevista de grupo focal com os(as) colegas sobre as atividades/projetos desenvolvidos na aula de inglês; 3) se necessário, gravações de áudio da participação de seu(sua) filho(a) durante as aulas de inglês. As vozes e identidades dos participantes, assim como a instituição de ensino onde estudam, serão mantidas em sigilo. Pela possibilidade de ocorrer receio quanto ao sigilo ou cansaço, seu(sua) filho(a) será identificado(a) por pseudônimos, e os dados serão analisados de forma agrupada como forma de garantir o anonimato e a privacidade dos participantes. Ao responder os questionários e participar da entrevista, seu(sua) filho(a) poderá se sentir desconfortável com algumas questões sobre o desenvolvimento das aulas de inglês, especialmente pelo fato de as informações serem lidas e ouvidas pela própria professora posteriormente. Se isso acontecer, seu(sua) filho(a) poderá pausar o preenchimento, não responder à questão ou desistir da participação, sem qualquer penalidade. Quanto à gravação de áudio, informo que serão realizadas apenas durante as aulas de inglês na escola do seu filho, durante os dois primeiros bimestres escolares. Comprometo-me a guardar os dados por apenas 5 anos, sendo descartados após a sua transcrição. Assim sendo, peço que, caso concorde, assinale a opção abaixo:

___ Autorizo a gravação e a utilização do áudio da participação de meu(minha) filho(a) nas aulas de inglês para fins de pesquisa.

Os benefícios relacionados à participação de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa poderão ser diretos, uma vez que possibilitará a ele/ela refletir sobre o desenvolvimento linguístico, crítico e comunicativo enquanto aprendizes de inglês através da participação nessas atividades. E indiretos, uma vez que os resultados alcançados fomentarão um diálogo entre a Universidade e a Educação Básica que promoverá possibilidades de discussão e reflexão acerca da língua inglesa no Novo Ensino Médio. Ainda, é importante salientar que esta pesquisa poderá servir como uma importante fonte de dados para a universidade, para as escolas e para os professores de língua inglesa e demais componentes curriculares que venham a se interessar pelo assunto, contribuindo,

¹ Rubrica do(a) responsável legal: _____

² Rubrica da pesquisadora responsável: _____

assim, para o conhecimento aprofundado desse contexto escolar e para pesquisas futuras sobre a temática.

Esclareço que a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa é voluntária, e você e seu(sua) filho(a) poderão fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento, e todas as dúvidas serão respondidas. Você e seu(sua) filho(a) podem recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo ao tratamento a que está sendo submetido nesta instituição. É garantido o sigilo e a confidencialidade dos dados dos participantes, porém os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos, palestras e revista científicas sem revelar a identidade dos participantes. Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão usados para outros fins. O(A) Sr(a) e seu(sua) filho(a) não terão qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberão remuneração por sua participação. Esclareço também que, em caso de danos provenientes da pesquisa, vocês poderão buscar indenização nos termos da Res. 466/12.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você. A outra deve ser entregue a mim pelo seu(sua) filho(a). Além da assinatura nos campos específicos para mim e para você(s), solicito que sejam rubricadas todas as folhas deste documento no campo indicado. Isto deve ser feito por ambos (por mim, pesquisadora, e por você) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Acrescento que informações sobre a pesquisa podem ser encontradas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em caso de dúvidas de aspecto ético, os(as) senhores(as) podem entrar em contato através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. O contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pode ser feito pelo telefone (31)3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270- 901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br, no horário de atendimento: de 9 às 11h e de 14 às 16h.

³Eu, (nome por extenso do responsável pelo menor), responsável pelo(a) participante menor de idade declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo com a participação VOLUNTÁRIA de meu(minha) filho(a) na pesquisa coordenada pela Profa. Stefani Moreira Aquino Toledo⁴.

Assinatura do(a) responsável legal:

³ Rubrica do(a) responsável legal: _____

⁴ Rubrica da pesquisadora responsável: _____

Eu, ⁵Stefani Moreira Aquino Toledo, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supracitado.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Pesquisadora: Stefani Moreira Aquino Toledo

E-mail: stefani_toledo@hotmail.com

Telefone: [REDACTED]

Muito obrigada!⁶

⁵ Rubrica da pesquisadora responsável: _____

⁶ Rubrica do(a) responsável legal: _____

APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O OBSERVADOR EXTERNO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) professor(a)-observador(a)¹,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) na minha pesquisa² de Doutorado, intitulada “A Língua Inglesa e o Novo Ensino Médio na Escola Pública: Uma Visão de Dentro da Sala de Aula”, orientada pela Profa. Dra. Érika Amâncio Caetano, da Universidade Federal de Minas Gerais, que tem como objetivo investigar os possíveis impactos da implementação do Novo Ensino Médio no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa a partir da prática pedagógica de uma professora de língua inglesa em uma escola pública estadual do estado de Minas Gerais. Esta pesquisa será realizada durante as aulas de inglês na escola onde trabalho.

A sua participação é muito importante, e ela acontecerá da seguinte forma: você será convidado(a) a fazer anotações em roteiros semiestruturados sobre as atividades/projetos das aulas de inglês observados no primeiro e segundo bimestres. As vozes e identidades dos participantes, assim como a instituição de ensino, serão mantidas em sigilo. Pela possibilidade de ocorrer receio quanto ao sigilo ou cansaço, você será identificado(a) por pseudônimo. Ao fazer anotações em roteiros semiestruturados, você poderá se sentir desconfortável com algumas questões sobre o desenvolvimento das aulas de inglês, especialmente pelo fato de as informações serem lidas pela própria professora posteriormente. Se isso acontecer, você poderá pausar o preenchimento, não realizar as anotações ou desistir da participação, sem qualquer penalidade. Comprometo-me a guardar os dados por apenas 5 anos, sendo descartados após a sua utilização.

Os benefícios relacionados à sua participação nesta pesquisa poderão ser diretos, uma vez que ela contribuirá para novas perspectivas sobre as aulas de inglês por quem a vê por um olhar externo ao da pesquisadora, uma vez que se trata de uma pesquisa autoetnográfica. Além disso, os resultados alcançados fomentarão um diálogo entre a Universidade e a Educação Básica que promoverá possibilidades de discussão e reflexão acerca da língua inglesa no Novo Ensino Médio. Ainda, é importante salientar que esta pesquisa poderá servir como uma importante fonte de dados para a universidade, para as escolas e para os professores de língua inglesa e demais componentes curriculares que venham a se interessar pelo assunto, contribuindo, assim, para o conhecimento aprofundado desse contexto escolar e para pesquisas futuras sobre a temática.

Esclareço que a sua participação na pesquisa é voluntária, e você poderá fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento, e todas as dúvidas serão respondidas. Você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo. É garantido o sigilo e a confidencialidade dos dados dos participantes, porém os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos, palestras e revista científicas sem revelar a identidade dos participantes. Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão usados para outros fins. Você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação. Esclareço também que, em caso de danos provenientes da pesquisa, você poderá buscar indenização nos termos da Res. 466/12.

¹ Rubrica do(a) participante de pesquisa: _____

² Rubrica da pesquisadora responsável: _____

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você. A outra deve ser entregue a mim. Além da assinatura nos campos específicos para mim e para você, solicito que sejam rubricadas todas as folhas deste documento no campo indicado. Isto deve ser feito por ambos (por mim, pesquisadora, e por você) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Acrescento que informações sobre a pesquisa podem ser encontradas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em caso de dúvidas de aspecto ético, os(as) senhores(as) podem entrar em contato através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. O contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pode ser feito pelo telefone (31)3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270- 901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br, no horário de atendimento: de 9 às 11h e de 14 às 16h.

³Eu _____ aceito participar da pesquisa “A Língua Inglesa e o Novo Ensino Médio na Escola Pública: Uma Visão de Dentro da Sala de Aula”, que tem por objetivo investigar os possíveis impactos da implementação do Novo Ensino Médio no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa a partir da prática pedagógica de uma professora de língua inglesa em uma escola pública estadual do estado de Minas Gerais. Entendi os riscos e benefícios de minha participação. Entendi que posso dizer *sim* e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer *não* e desistir, que ninguém será prejudicado. Todas as minhas dúvidas foram esclarecidas pela pesquisadora.

Recebi uma via deste termo de termos; li e concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Eu, ⁴Stefani Moreira Aquino Toledo, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supracitado.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Pesquisadora: Stefani Moreira Aquino Toledo

E-mail: stefani_toledo@hotmail.com

Telefone: [REDACTED]

Muito obrigada!

³ Rubrica do(a) participante de pesquisa: _____

⁴ Rubrica da pesquisadora responsável: _____

APÊNDICE V – ROTEIRO DEFINITIVO PARA A ESCRITA DA NARRATIVA

Roteiro de Narrativa Escrita – Professor(a)-participante Caro(a) professor(a)-participante, Em até 3 laudas, descreva abaixo, em uma narrativa escrita, a sua experiência enquanto professor(a) de inglês, contemplando os seguintes pontos: 1) Identificação: - Tempo de atuação como professor na Educação Básica; - Anos em que já atuou (no Ensino Fundamental e/ou Médio); - Anos em que está atuando (no Ensino Fundamental e/ou Médio); - Formação inicial (onde e quando); - Formação continuada (especialização, mestrado, doutorado – onde e quando); - Nível de proficiência na língua inglesa em sua opinião; - Atualização e aperfeiçoamento da prática pedagógica (cursos, estudos, encontros, eventos etc.). 2) Atuação Profissional na Sala de Aula de Língua Inglesa: - Carga horária de aulas de inglês na turma da pesquisa; - Organização adotada para as aulas/atividades/temas/conteúdos/projetos nas aulas da turma; - Recursos didáticos utilizados para as aulas; - Uso do livro didático. 3) Sobre a Perspectiva Crítica nas Aulas de Língua Inglesa: - Concepção de língua adotada nas aulas de inglês; - Critério(s) adotado(s) para a preparação das aulas de inglês; - Abordagem(ns) adotada(s) nas atividades de leitura, escrita, escuta, fala, vocabulário, gramática; - Metodologia(s) adotada(s) nas atividades de leitura, escrita, escuta, fala, vocabulário, gramática; - Dificuldade(s) encontrada(s) durante as aulas de inglês e alternativa(s) utilizada(s) para solucioná-las; - Abordagem crítica adotada nas aulas de inglês (concepção, estratégias, recursos, atividades, metodologias etc.); - Teorias e documentos que guiam a prática pedagógica adotada; - Avaliação e análise do processo de ensino de língua inglesa pela perspectiva crítica (concepção, estratégias, recursos, atividades, metodologias etc.). Agradecemos imensamente por sua colaboração!

APÊNDICE VI – NARRATIVA ESCRITA DA PROFESSORA-PESQUISADORA PARTICIPANTE

Diário reflexivo de uma professora de Inglês

quarta-feira, 6 de março de 2024

Narrativa escrita de uma professora de Inglês

Minha história com a língua inglesa começou ainda quando estava no Ensino Fundamental, quando conheci um filme musical chamado *High School Musical*. O enredo tratado pelo filme, um grupo de estudantes em uma escola de ensino médio nos Estados Unidos, foi o suficiente para me imaginar parte dessa comunidade. Depois disso, tive a oportunidade de experimentar um pouco desse universo ao ser selecionada para participar do Programa Jovens Embaixadores, um intercâmbio cultural nos Estados Unidos, patrocinado pela Embaixada dos Estados Unidos e voltado para estudantes do ensino médio público do Brasil. Essa participação foi a confirmação de que eu gostaria de ter o inglês como parte de minha vida profissional e, daí, surgiu o desejo de fazer Letras/Inglês na universidade estadual de minha cidade assim que finalizei o ensino médio. Inicialmente, não tinha a ideia de ser professora, mas, com o tempo e com o contato com diversos parentes e amigos na área e o início da experiência como professora de inglês em um curso livre de inglês, fui me descobrindo professora e, com a aprovação no primeiro concurso público estadual, tornei-me professora de inglês de forma definitiva.

Logo que finalizei a minha graduação, realizei um curso de especialização em língua inglesa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), continuando os estudos da pós-graduação com o mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela mesma universidade. Com todas essas experiências e formações, consegui aprofundar meus estudos e também me aperfeiçoar como professora de inglês com um ótimo nível de proficiência, em minha opinião. Além disso, durante o tempo que tenho trabalhado na rede estadual de ensino, venho também me aprimorando com a realização de cursos e formações internas oferecidas tanto pela escola quanto pela Secretaria de Estado de Educação, além de todas as participações em eventos e demais atividades do mundo acadêmico. Basicamente, posso dizer que, desde que comecei a trabalhar efetivamente, sempre estive em um processo de formação continuada.

Pesquisar este blog

- [Página inicial](#)

Quem sou eu



 **Stefani Toledo**

[Ver meu perfil completo](#)

**Denunciar
abuso**

Arquivo do blog

julho 2024 (4)

junho 2024 (6)

maio 2024 (4)

abril 2024 (5)

março 2024 (5)

fevereiro 2024 (2)

Há mais de 6 anos, tenho atuado como professora de língua inglesa em escolas estaduais de Minas Gerais, trabalhando com turmas desde os anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Nesse período, tive a oportunidade de trabalhar com estudantes de diferentes origens: de cidades de pequeno, médio e grande porte, de zona urbana e rural, de região central e periférica, com alunos adolescentes, jovens e adultos. Atualmente, com o surgimento do Novo Ensino Médio, além da língua inglesa, passei a ministrar também a disciplina de Práticas Comunicativas e Criativas, da área de Linguagens e Suas Tecnologias, dos Itinerários Formativos, para completar a carga horária do cargo como professora de inglês, uma vez que, com o Novo Ensino Médio, as aulas de inglês reduziram de 2 para 1 aula por semana em todas as turmas da etapa.

Neste momento, me encontro realizando a minha tão esperada pesquisa de doutorado, considerando exatamente os impactos do Novo Ensino Médio no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa em minha própria sala de aula. Penso que a minha maior motivação para o tema pesquisado tenha sido as mudanças que essa nova política educacional trouxe para o tratamento da língua inglesa na escola pública, em especial, pela inadmissível redução de carga horária mesmo depois de tanta discussão, até mesmo pela própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da importância da língua inglesa no mundo. Se, antes, já nos perguntávamos sobre como trabalhar com apenas 2 horários por semana, hoje, nos perguntamos se será possível ensinar e aprender a língua em apenas 50 minutos ou se seria mesmo “só para inglês ver”.

Mesmo diante dessa drástica mudança, que conta agora com a divulgação de toda a grade curricular estadual dos anos do Novo Ensino Médio neste ano que se completa o primeiro ciclo da etapa dentro dessas novas diretrizes, tento manter o meu plano de aula considerando um pouco de tudo aquilo que penso ser de meu dever e direito dos estudantes. Para isso, busco muito o auxílio no material didático de língua inglesa que chega à escola pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático, o PNLD, que, para mim, é o melhor amigo do professor de inglês na escola, onde tantos outros recursos podem faltar além da falta de tempo para se elaborar aulas com criatividade e responsabilidade diante de tantas turmas e disciplinas diferentes.

Assim, costumo guiar as minhas aulas com alguns aspectos encontrados no próprio livro didático e, a partir deles, desenvolver todo um trabalho voltado para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa de forma mais abrangente. Desse modo, de 8 a 10 aulas por bimestre com o Novo Ensino Médio, considerando as aulas para avaliações e demais situações na escola, tento abordar os itens abaixo:

1. Discussão sobre alguma temática social e vocabulário do bimestre;
2. Trabalho com a compreensão escrita > *reading* (*pre-*, *while* e *post*);
3. Trabalho com o conhecimento linguístico da língua (gramática contextualizada e, dependendo da turma e do nível de complexidade do conteúdo, de forma indutiva ou dedutiva);
4. Trabalho com a compreensão oral > *listening* (*pre-*, *while* e *post*);
5. Trabalho com a produção oral > *speaking* (ao longo de todo bimestre, mas, quando possível, com uma aula específica para a prática de algum ato de fala, por exemplo);
6. Trabalho com a produção escrita > *writing* (ao longo de todo bimestre, mas, quando possível, com uma aula específica para a prática de algum gênero textual, por exemplo);
7. Atividades de literatura inglesa, jogos online, atividades escritas extras, atividades online, músicas, filmes (ao longo ou ao fim do bimestre para a consolidação de algum aspecto linguístico ou tema trabalhado).

Desenvolvo todo esse trabalho buscando, ao máximo, utilizar a língua inglesa em sala de aula e aproveitando também da melhor forma possível o tempo que terei, e isso significa que a aula deve estar na ponta da língua (rsrs). Algumas aulas acabam levando mais tempo e, geralmente, reservo mais tempo para o trabalho com o conhecimento linguístico, pois é quando os alunos precisam de uma prática mais estruturada e depois mais aberta para a consolidação. A maioria de meus alunos possui um nível muito baixo na língua e, por esse motivo, costumo adotar algumas estratégias para fazer com que, mesmo diante disso, o inglês possa dominar as nossas aulas. A estratégia que mais utilizo é sempre falar em inglês e traduzir para o português logo em seguida sempre que os alunos não entendem e, quando os alunos falam em português, buscar passar para o inglês e pedir a eles para repetirem a versão em inglês em voz alta.

Como a minha atual escola dispõe de muitos recursos tecnológicos dentro das salas de aula, como projetores, computadores e caixa de som, tento diversificar ao máximo as atividades para não ficar somente no livro, pois há o inconveniente de ter de buscá-lo na biblioteca em todas as aulas, uma vez que os alunos não o levam para casa por decisão da escola. Tento fazer o uso do livro didático de forma muito consciente, pois tento selecionar aquilo que é ou não interessante e que pode nos ajudar a atingir o objetivo da aula. Além disso, busco levar atividades fotocopiadas como uma forma de otimizar mais o tempo e usar também o recurso do quadro e pincel sempre que necessário. Como suporte à minha prática pedagógica em sala de aula, também utilizo microfone pessoal, especialmente quando os alunos estão mais agitados e/ou quando tenho que ministrar uma aula mais expositiva.

Além de levar tudo isso em conta e buscar adotar um ensino comunicativo da língua inglesa, tento fazer de minha prática uma prática pedagógica crítica, assim como aprendi desde a minha graduação, quando tive contato, pela primeira vez, com o letramento crítico. Busco, a partir de cada uma das atividades, discutir criticamente com os alunos o assunto, as temáticas, as falas presentes nos exercícios. Sempre com a dinâmica de falar em inglês traduzindo para o português quando necessário, costumo fazer muitas perguntas sobre o assunto das atividades, de modo que meus alunos tenham a oportunidade de pensar sobre o tema tratado e compartilhar as suas impressões.

Depois que conheci as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e realizei minha especialização e mestrado nessa área, venho me questionando e refletindo cada vez mais sobre como essa prática está sendo desenvolvida em minhas aulas de língua inglesa. Percebo que oriento bem as dinâmicas de discussões críticas entre os alunos aliando-as ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa, mas, talvez, por falta de tempo, sinto que costumo falhar na promoção concreta da discussão crítica feita em sala de aula, em forma de trabalhos em duplas ou grupos. Quero dizer, meus alunos pouco criam e pouco apresentam as suas criações individuais e coletivas quando elas surgem, seja para os demais colegas ou para a escola, sobre as temáticas sociais trabalhadas, que são tão importantes e relevantes para a vida social deles. Por exemplo, quando começo um trabalho de criação com os alunos, costumo levar mais de uma aula para que tudo se desenvolva, e, infelizmente, parece que 1 aula semanal está deixando isso impossível de ser realizado...

De todo modo, percebo que, a partir dessa concepção de ensino comunicativo e crítico, a aula se torna mais dinâmica, os alunos ficam mais dispostos a participarem com a língua inglesa e, o mais importante, tudo parece fazer mais sentido tanto para mim quanto para eles. Sou um pouco suspeita para falar sobre o tipo de aula que ministro, pois nunca atuei de forma diferente desde que me formei. Talvez tenha sido pelo fato de que, desde a minha formação inicial, lá quando descobri a abordagem comunicativa em minhas aulas de inglês na faculdade e o letramento crítico na escrita de minha monografia, essa prática pedagógica tenha sido a primeira a chamar a minha atenção, pois pouco me lembrava das práticas adotadas pelos professores que tive na educação básica.

Escrita por Stefani Toledo

Fonte: https://diarioreflexivodeumaprofessora.blogspot.com/2024/02/narrativa-escrita-de-uma-professora-de_26.html. Acesso em: 6 setembro de 2024.

APÊNDICE VII – QUESTIONÁRIO INICIAL PARA A TURMA

QUESTIONÁRIO INICIAL PARA OS ESTUDANTES

Prezado(a) aluno(a),

Para conhecê-los(as) melhor, peço que respondam ao questionário abaixo com atenção. O questionário é anônimo, ou seja, você não precisa registrar o seu nome. Por isso, fique à vontade para responder cada questão para que, assim, possamos pensar juntos em propostas de melhorias para nossas aulas de inglês. Conto com a participação de vocês e agradeço imensamente desde já!

1. Há quanto tempo você estuda inglês? Estudo inglês há ____ anos.
2. Como você tem contato com o inglês? Tenho contato com a língua inglesa através de (você pode marcar mais de uma opção):
 - ☐ minhas aulas na escola pública
 - ☐ minhas aulas na escola particular
 - ☐ aulas em cursos livres de inglês
 - ☐ contato com falantes de inglês
 - ☐ experiências no exterior
 - ☐ música
 - ☐ filmes
 - ☐ jogos
 - ☐ vídeos
 - ☐ séries
 - ☐ podcasts
 - ☐ video games e jogos de computador ou celular
 - ☐ aplicativos
 - ☐ livros
 - ☐ revistas
 - ☐ jornais
 - ☐ cursos online de inglês
 - ☐ sites e programas da internet
 - ☐ outro (especifique): _____
3. Você acha que deve estudar inglês na escola? Por quê (não)?

4. Considerando sua experiência em aulas de inglês na escola até hoje, responda: suas aulas de inglês são/foram ministradas
 - A) Parcialmente em inglês (10 a 30%)
 - B) Parcialmente em inglês (60 a 90%)
 - C) Totalmente em inglês
 - D) Totalmente em português
5. A) Em sua opinião, quais as vantagens e desvantagens de uma aula de inglês EM INGLÊS?

- B) Você acha que o português deve ser usado durante as aulas de inglês?
 - 1. Nunca 2. Parcialmente 3. Totalmente
 Justifique sua resposta.

6. Em relação à sua atitude nas aulas de língua inglesa, responda: você se esforça para se expressar em língua inglesa? Se sim, como? Se não, por quê?

7. Escreva no espaço entre parênteses um número para expressar sua opinião com relação às afirmações abaixo e justifique sua resposta. Os números são:
 - 1. Concordo. 2. Depende. 3. Discordo.
- a) () As aulas de inglês podem ensinar mais do que só a língua.
Justifique a resposta acima:

b) () Os materiais e as atividades propostas em sala de aula me incentivam a usar a língua inglesa oralmente e/ou por escrito.
Justifique a resposta acima:

c) () Os materiais e as atividades propostas me oferecem oportunidades de expressão da minha opinião e de reflexividade crítica sobre a minha realidade.
Justifique a resposta acima:

d) () As aulas de inglês devem ser ministradas em inglês.
Justifique a resposta acima:

e) () Para que eu desenvolva minhas habilidades linguísticas em aulas de inglês, é importante que eu tente me expressar em inglês.
Justifique a resposta acima:

f) () Em minhas aulas de inglês da escola, minha professora me incentiva a produzir oralmente e por escrito em língua inglesa.
Justifique a resposta acima:

g) () O tempo da aula de inglês por semana é suficiente para eu aprender inglês.
Justifique a resposta acima:

h) () Os temas/conteúdos e as atividades apresentadas pelo livro didático de inglês são relevantes para a minha aprendizagem na língua inglesa.
Justifique a resposta acima:

8. Considerando as aulas de inglês que você já teve na escola, marque G para as atividades que você gosta e NG para as que você não gosta. Liste-as no quadro abaixo:

- () atividades escritas
- () atividades de tradução
- () atividades de fala
- () ditados
- () atividades de escuta
- () atividades artísticas
- () atividades de leitura
- () projetos escritos
- () atividades envolvendo minha cultura
- () apresentações orais
- () atividades sobre culturas diferentes
- () atividades do meu livro didático de inglês
- () competições e jogos
- () músicas e vídeos
- () filmes
- () discussões orais em grupo sobre temas específicos
- () atividades online no celular e/ou no computador da escola

9. Considerando as opções de atividades acima e as suas atuais aulas de inglês no Ensino Médio, o que sua aula de inglês tem e deve continuar tendo? O que sua aula não tem e você acha que deveria ter para ela ser ainda melhor?

10. Pensando em suas aulas de inglês durante todo o Ensino Médio até hoje, de que você tem gostado? E de que não está gostando? Justifique sua resposta.

Agradeço imensamente por sua colaboração!

APÊNDICE VIII – ROTEIRO DEFINITIVO PARA A ESCRITA DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS

Diário Reflexivo das Aulas de Inglês – Professor(a) Participante		
Data da aula:		
Série:	Turno:	Número de alunos:
Conteúdo/Tema da aula de leitura do dia:		
Descreva, no espaço abaixo, as suas reflexões sobre a aula de inglês ministrada no dia especificado acima. Utilize as orientações abaixo, se necessário, para guiar a sua narrativa:		
1) Quais foram o(s) objetivo(s) da aula de inglês do dia? Como ele(s) se relacionou(aram) com o trabalho de letramento crítico?		
2) A aula abordou algum tema? Se sim, qual? De que forma foi trabalhado? Como você relacionou esse tema com a perspectiva do letramento crítico? Mudaria algo? Se sim, o quê? Se não abordou tema, de que forma a atividade como letramento crítico foi trazida para a sala de aula? Mudaria algo? Se sim, o quê?		
3) Que estratégia(s) utilizou para desenvolver a aula de inglês pela perspectiva crítica? Por que fez essa escolha? O que deu certo? O que não deu? Mudaria algo? Se sim, o quê?		
4) Que recurso(s) didático(s) utilizou para auxiliar no trabalho das atividades de inglês como letramento crítico? Conseguiu(ram) atender o(s) objetivo(s)? Se sim, como? Se não, por quê?		
5) O livro didático foi utilizado? Se sim, ele conseguiu atender os objetivos da aula? Se não, por quê?		
6) Qual(is) foi(foram) o(s) desafio(s) encontrado(s) durante a aula? Foi possível resolvê-lo(s)? Se sim, como? Se não, por quê?		
7) O tempo da aula (1 horário por semana) foi suficiente para atender os objetivos planejados para a aula? Por quê?		

APÊNDICE IX: DIÁRIOS REFLEXIVOS DA PROFESSORA-PESQUISADORA PARTICIPANTE

Diário reflexivo de uma professora de Inglês

quarta-feira, 21 de fevereiro de 2024

Aula 01 - Início da pesquisa - Primeira conversa com a turma (Unit theme and Vocabulary)

Enfim, é o início da minha pesquisa em minha própria sala de aula! Estou animada, mas também um pouco apreensiva sobre como tudo vai se desenrolar nos próximos dias. Espero que dê tudo certo e que, para o que não der, encontremos uma resolução!

Na nossa aula, realizada no dia 21/02/2024, conversei sobre a minha pesquisa de doutorado com os alunos da turma de 3º ano da escola que participará da pesquisa. No dia anterior, já havia conversado com o diretor da escola e explicado todo o processo da pesquisa, bem como apresentado a ele a carta com o pedido de autorização para a sua realização.

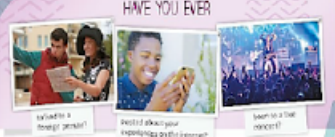
A turma escolhida para a pesquisa tem sido minha turma desde quando cheguei à escola, na segunda quinzena de outubro de 2022. Porém, neste ano, há alguns alunos novatos e, até então, não sabemos o número exato de alunos na turma, pois, dos 23 alunos na lista de presença, apenas 11 estavam frequentando as aulas. Após a contextualização da pesquisa e de seus objetivos, distribuí o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os alunos e, junto a eles, fizemos a leitura do documento para posterior preenchimento por eles ainda em sala de aula para que pudessem, em casa, auxiliar as mães, pais e/ou responsáveis na leitura e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Uma aluna não levou o TCLE para os responsáveis, pois já era maior de idade, e um aluno decidiu por não participar da pesquisa.

Logo após esse momento, realizamos uma atividade de introdução ao tema e vocabulário de nosso 1º bimestre, "*All things are difficult before they are easy*", da Unidade 14, cujo foco é na discussão de *life experiences*. Começamos por essa unidade, porque o livro de inglês é Volume Único, e é a partir dessa unidade que começam os conteúdos específicos para o 3º ano.

A atividade fotocopiada que levei para os alunos foi retirada do próprio livro didático (p. 217), o *Joy!*; apenas realizei uma seleção quanto aos exercícios que poderiam ser trabalhados em sala considerando o tempo que teríamos.

ALL THINGS ARE DIFFICULT BEFORE THEY ARE EASY

1. Observe as imagens e escreva, em seu caderno, as experiências que você já vivenciou usando "I have...". - ou ainda não vivenciou usando "I haven't...". complete com a frase que representa a sua experiência.



2. Copie, em seu caderno, a tabela e complete-a em inglês utilizando as expressões apresentadas. Inclua suas experiências que você já viveu, espere viver no futuro ou que não gostaria de viver.

Things I have done	Things I haven't done	Things I expect to do in the future
break a bone	travel abroad	try an extreme sport
win a prize		

3. Converse sobre as seguintes questões com o professor e com os colegas.

a) Is it important for you to live different kinds of experiences? Why/why not?

b) From the experiences you have had in your life, which of them would you like to have again? Why?

4. Em qual das situações abaixo o conteúdo da frase *all things are difficult before they are easy* poderia ser utilizado? Leia as frases e analise-as com a ajuda de um colega.

a) I can't keep track of all the things that are difficult before they are easy.

b) I can't keep track of all the things that are difficult before they are easy.

c) I can't keep track of all the things that are difficult before they are easy.

d) I can't keep track of all the things that are difficult before they are easy.

Adapted from Joy! (p. 215, 217)

O livro *Joy!*, que já havia sido escolhido quando cheguei à escola, tem uma característica muito peculiar: tem muita coisa em português!!! Até mesmo na parte dedicada ao 3º ano. Para essa aula de contextualização do tema e vocabulário que guiarão as demais atividades do bimestre, decidi manter a parte em português, até mesmo para não assustar os alunos e fazer com que eles pudessem se sentir mais à vontade com a aprendizagem da língua, tendo a possibilidade de realizar a atividade mais autonomamente (meu ponto de atenção!).

Tentei não escrever respostas no quadro; ao contrário, fui conversando, em inglês, com os alunos em cada exercício e os ajudando a entender o que era preciso fazer, que basicamente era sobre a própria vida deles mesmos. Ao invés de escrever no quadro, pedi a cada aluno para dar a sua própria resposta em voz alta enquanto eles as escreviam no caderno. Meus alunos possuem um nível básico em inglês, e o que tento fazer é falar inglês, passando para o português logo em seguida sempre que demonstram não entender, e ajudá-los a passar para o inglês o que tenham falado em português, e assim são as nossas aulas. Nessa turma, há uma aluna fluente na língua, mas que precisa de incentivo para "soltar" o inglês nas aulas. Os demais pegam bem rápido e ficam bem dispostos em passar para o inglês o que querem falar. Para mim, esse trabalho é um pouco cansativo, porque tenho que aliar o português e o inglês ao longo de toda a aula, mas acredito que é uma das melhores formas de fazer com que eu utilize o inglês, os alunos me entendam, participem e, por fim, usem o inglês.

Dois alunos, um novato e um veterano, precisaram de mais encorajamento de minha parte para a participação na aula. Para fazer com que todos participassem, fui conversando sobre os exercícios citando o nome de cada um quando fazia algum questionamento. No final, todos participaram quase que igualmente. Como as perguntas eram muito pessoais, não aprofundei muito nas respostas dos alunos para não correr o risco de expô-los em excesso.

Gostei da aula, mas considerei que tive que correr um pouco no final, pois, com a parte burocrática da pesquisa e os míseros 50 minutos de aula, tivemos pouco tempo para a questão que estava no quadrinho ao final da página e para uma maior exploração (crítica) das perguntas da questão 3. De toda forma, como o tema e o vocabulário abordados ainda estarão presentes nas demais atividades, não fiquei com a consciência muito pesada por não ter tido mais tempo para essa exploração e espero abordá-los mais criticamente no decorrer do bimestre.

Escrito por Stefani Toledo

às **fevereiro 24, 2024** Nenhum comentário: 

quarta-feira, 28 de fevereiro de 2024

Aula 02 - Aplicação de Questionário Inicial aos Estudantes e Reading Class Introduction

A aula desta quarta (28/02/2024) ainda foi para organizar a geração de dados com a turma. Comecei a aula com o recebimento dos Termos enviados aos pais e, em seguida, apliquei o Questionário Inicial aos estudantes sobre o processo de aprendizagem deles na língua inglesa. Antes da aula, havia pensado em diversas formas de aplicar esse questionário: deixar com os alunos um dia antes e pegar na aula de hoje, entregar o questionário um horário antes, etc. Porém, para que tivesse maior chance da devolutiva de todos os alunos participantes, escolhi reservar um tempo da aula para o preenchimento do questionário, e isso custou metade da nossa única aula, de apenas 50 minutos.

Para o dia de hoje, havia planejado a aula de *Reading* sobre *Life Experiences*, cuja temática começamos a discutir na aula anterior, seguindo o livro didático. Para esta seção, o livro sugere a leitura de um *testimonial* sobre a vida na zona rural, o que considerei de pouco sentido para meus alunos. Como na semana que vem, comemoramos o Dia Internacional das Mulheres, tive a ideia de, então, trabalhar com meus alunos o discurso proferido pela atriz Emma Watson, da saga Harry Potter, sobre *gender equality*, que também trazia experiências pelas quais ela havia passado em relação ao tema. A ideia era que, na aula de hoje, fizessemos uma breve discussão sobre o significado de *gender equality*, uma breve atividade de vocabulário para antecipar algumas palavras e expressões do discurso da atriz e, por fim, os alunos realizassem a leitura e a análise do discurso coletivamente, fazendo um trabalho de leitura crítica e letramento crítico.

No entanto, devido ao tempo gasto com a organização da geração dos dados e o preenchimento do Questionário Inicial, tivemos tempo apenas de realizar o *pre-reading*, com a breve discussão sobre o tema *gender equality* e uma breve atividade de vocabulário, que escrevi no quadro durante o tempo que preenchiam o questionário. Em 20 minutos, fizemos a discussão sobre o significado de *gender equality*, e fui escrevendo no quadro, em inglês, tudo aquilo que os alunos falavam que tinha a ver com o tema como, por exemplo, *equal payment*, *same job opportunities*, *women in Politics*, *women in Science*, etc. Os alunos responderam em português, porém pedia a eles que falassem em inglês, e assim fomos seguindo.

Logo após, fizemos uma atividade de *matching*, associando a palavra ou expressão do discurso com a sua respectiva definição. Tudo o que costumo escrever no quadro é escrito em inglês e, para ajudar os alunos nas atividades e no entendimento, costumo colocar a correspondência em português daquelas palavras que não são cognatas logo acima da palavra para que eles possam, quem sabe, tentar fazer o mesmo em seus cadernos em outros momentos, como se fosse uma estratégia para aprender vocabulário de forma mais contextualizada.

Como não tínhamos mais tempo para algo mais aprofundado, deixei como tarefa para os alunos a leitura e o estudo do discurso de Emma Watson, que levei impresso para cada um, explicando o uso de estratégias como as palavras cognatas e o uso de dicionários online para buscar o significado apenas daquelas palavras desconhecidas. Também combinei com eles de escolherem duas pessoas da turma para fazerem a leitura e respectiva interpretação em português do discurso de Emma Watson no dia do evento de celebração do Dia Internacional das Mulheres na escola, além de trazerem material (lápiz, canetinhas coloridas, etc) para produzir alguns *cards* sobre *gender equality* e a campanha da atriz, *HeForShe*, na aula da semana que vem para possível distribuição no dia do evento.

Faltando uns 2 minutos para a aula acabar, distribuí o questionário sobre a aula do dia, mas, por causa do tempo, não consegui pegá-lo de volta com os alunos, que ficaram de deixá-lo com a especialista (supervisão) do turno até amanhã.

Espero que, nas próximas aulas, como não terei mais os contratempos da organização da geração dos dados com os alunos, a aula possa render um pouco mais em relação ao processo (crítico) de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Escrito por Stefani Toledo

às **fevereiro 28, 2024** Nenhum comentário: 

Pesquisar este blog

• [Página inicial](#)

Quem sou eu



Stefani Toledo

[Ver meu perfil completo](#)

Denunciar abuso

Arquivo do blog

setembro 2024 (1)

julho 2024 (5)

junho 2024 (6)

maio 2024 (4)

abril 2024 (5)

março 2024 (5)

fevereiro 2024 (2)

quarta-feira, 6 de março de 2024

Aula 03 - Reading, Oral discussion on Emma Watson's speech on Gender Equality and Writing

Hoje foi a primeira aula com a presença do observador externo, um estudante dos períodos finais do curso de Letras/Inglês. Inicialmente, estava com a ideia de utilizar um gravador de áudio para gravar as aulas, porém, percebendo o pouquíssimo tempo disposto e a impossibilidade até mesmo de me lembrar de ligar o gravador, decidi, por fim, confiar a minha observação aos meus diários escritos dois horários após a aula na turma.

Assim, comecei a aula chamando os alunos que estavam sentados em um canto da sala para se sentarem nas primeiras carteiras para fazermos a leitura coletiva do discurso da atriz Emma Watson sobre Igualdade de Gênero. Utilizei a versão encontrada no site da UN Women:

<https://www.unwomen.org/en/news/stories/2014/9/emma-watson-gender-equality-is-your-issue-too>

Perguntei aos alunos sobre o que haviam conseguido entender do estudo prévio que fizeram do discurso em casa, conforme a tarefa da aula anterior, mas apenas 1 aluno havia feito a tarefa, e, aliás, foi o aluno com maior desempenho na língua. Assim, antes da leitura, para facilitar a compreensão por aqueles que não realizaram a leitura prévia, fiz uma breve recapitulação sobre o que falamos na semana passada e uma breve exposição do que estava sendo tratado no discurso, relembando a campanha *HeForShe* e seu significado.

Em seguida, começamos a leitura coletiva. Pedi a cada aluno para ler um ou mais parágrafos do discurso. Alguns leram tranquilamente, porém outros foram mais resistentes e não quiseram ler na primeira vez, inclusive o próprio aluno com maior desempenho e que já havia feito a leitura e estudo do discurso em casa. Depois, a partir da segunda chance, esse mesmo aluno se sentiu mais à vontade e realizou a leitura com uma ótima pronúncia, por falar nisso. Percebendo que alguns não leriam de forma alguma, nem mesmo falando baixo ou repetindo depois de mim, pedi para que fizessem uma leitura "mental" enquanto eu mesma fazia a leitura de um parágrafo para que tivessem também a oportunidade de ouvir a pronúncia da professora. A cada leitura que os alunos faziam em inglês, eu realizava a leitura correspondente em português, pois não teríamos tempo para que os alunos tentassem compreender o texto posteriormente.

Após toda essa dinâmica de leitura, nos minutos finais da aula, tentei realizar uma rápida atividade oral de *scanning* e *skimming*, para localização de informação específica e compreensão geral do texto. Para a exploração do *scanning*, assim como para o *pre-reading*, utilizei a *lesson plan* encontrada no site <https://inspireesl.wordpress.com/2018/03/22/gender-equality-emma-watson-speech-lesson-idea/>.

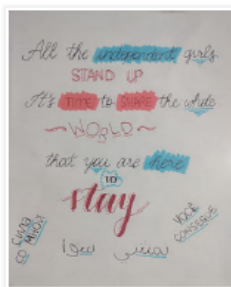
Depois, parti para uma brevíssima exposição crítica sobre o que poderia ser feito concretamente a partir da ideia central do discurso da atriz. Questionei os alunos sobre o que eles poderiam fazer localmente, na escola, por exemplo, para colaborar com a campanha de *HeForShe*, ou seja, fazer com que mais pessoas, meninos e meninas, se juntem à causa da igualdade de gêneros. Nesse momento, introduzi a atividade de produção escrita de um *card* para exposição no evento do Dia Internacional das Mulheres, que acontecerá na escola na sexta-feira, como uma forma de compartilhar ideias sobre a igualdade de gênero entre os demais da escola. Para isso, os alunos precisariam escrever uma frase em inglês, com/sem a frase também em português, promovendo a igualdade de gênero e a

valorização da mulher. Como já estávamos no fim da aula, combinei com eles de me entregar os *cards* até o fim do turno, bem como o questionário da pesquisa sobre a aula.

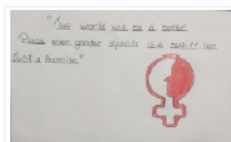
Como falei no diário da aula passada, decidi substituir a atividade de leitura sugerida pelo livro didático (sobre experiência na zona rural) pelo discurso da atriz Emma Watson. Porém, ao longo da atividade que tentei realizar hoje, percebi que a leitura do discurso ocupou quase todo o tempo da aula e que talvez eu poderia ter feito um recorte dele (apesar de considerar cada parte do discurso importantíssima para a temática discutida), especialmente porque, em diversos momentos, tive de ficar um tempo considerável encorajando alguns alunos a realizarem a leitura de, pelo menos, 1 parágrafo. Por causa disso, a atividade de leitura ficou mais na discussão, que foi rápida, sobre o tema central e o objetivo do discurso. Havia preparado uma discussão crítica mais pontual sobre o discurso, com perguntas mais assertivas (como, por exemplo, *"How does Emma Watson use her platform to advocate for gender equality?"*; *"What examples does Emma Watson provide to illustrate the importance of gender equality?"*; *"What strategies does Emma Watson propose for overcoming the challenges to achieving gender equality?"*; *"How does Emma Watson encourage individuals to take action in promoting gender equality?"*), na tentativa de substituir as atividades de compreensão escrita que o livro didático costuma trazer. Também gostaria de ter reservado uns 10 minutos, pelo menos, para a produção do *card* com frase(s) sobre Igualdade de Gênero e, por causa da ausência de algumas alunas que participariam do evento da escola sobre o Dia das Mulheres, não foi possível organizar a apresentação do discurso da atriz Emma Watson, que acabou sendo feita por alunas de outra turma minha.

Felizmente, hoje surgiu um horário vago na turma e, aproveitando, pedi aos alunos para utilizarem o horário vago para realizar a produção dos *cards* e preencher o questionário. Se não tivesse sido por isso, a chance de ter a devolutiva de todos os alunos, no fim do turno ou no dia seguinte, teria sido muito pequena. Agora, uma coisa é certa: para as próximas aulas, preciso considerar seriamente a reserva de, ao menos, 5 minutos para o preenchimento do questionário sobre a aula. Caso contrário, receberei pouquíssimas devolutivas da turma.

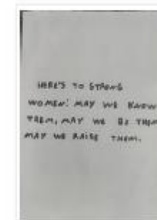
Resultado dos *cards* de alguns alunos, publicados posteriormente no perfil do Instagram da escola junto aos demais trabalhos desenvolvidos para o evento do dia das mulheres:



Arquivo pessoal.



Arquivo pessoal.



Arquivo pessoal.



Arquivo pessoal.



Arquivo pessoal.



Arquivo pessoal.

Escrito por Stefani Toledo

quarta-feira, 13 de março de 2024

Aula 04 - Paralisação das Atividades na Rede Estadual

Bem, hoje era para ter sido a quarta aula de Inglês com a turma, porém foi dia de paralisação das atividades nas escolas da Rede Estadual.

Apesar de sabermos bem as consequências de uma paralisação, além de ser meu direito como servidora pública, paralisar é também um de meus deveres como professora de inglês que busca realizar uma prática pedagógica crítica em suas salas de aula. Ou seja, nada mais é do que alinhar a minha prática dentro da sala de aula com a minha prática fora da sala de aula.

Assim, nesse movimento de hoje, que se estende até amanhã, junto-me aos meus colegas professores pela cobrança ao Governo Estadual atual do pagamento integral do Piso Salarial Profissional Nacional do magistério da educação básica de Minas Gerais, conforme está inscrito na Constituição Estadual, e da manutenção dos direitos de colegas contratados aposentados da rede estadual.

Afinal, é por uma educação pública de qualidade, em todos os sentidos, que lutamos!

Escrito por Stefani Toledo

quarta-feira, 20 de março de 2024

Aula 05 - Evento extraclasse imprevisto da escola com a turma da pesquisa

E hoje, mais uma vez, não tive aula na turma da pesquisa, e nem me foi possível planejar ou até mesmo combinar com a escola sobre o evento que organizaram para a turma no dia de hoje, porque fiquei sabendo da atividade extraclasse apenas no momento em que cheguei à escola para a aula. Até mesmo o observador externo fez o deslocamento desnecessário por não sabermos sobre o evento em tempo hábil...

De início, senti uma enorme frustração por não ter sabido sobre o evento a tempo, principalmente pelo fato de que já estávamos há uma semana sem aula de inglês devido à paralisação da semana passada. Além disso, estava muito empolgada com a aula que havia planejado, com toda a atividade que havia organizado para tratar de aspectos linguísticos quando falamos de *life experiences*... Talvez, sabendo antes, teria tentado com a escola pensar em um remanejamento de dia ou mesmo de horário para a atividade dos alunos ou em outra solução cabível...

Como o número de aulas de inglês na turma é muito reduzido, de 8 a 10 aulas por bimestre, estou tentando, ao máximo, fazer com que seja possível ministrar as aulas planejadas para a turma. Até então, só havia tido a oportunidade de pedir à especialista do turno que aplicações de provas externas fossem realizadas em um dia ou horário diferente do da aula para que a aula de inglês não acabasse sendo tudo, menos aula de inglês. Porém, percebi que me equivoquei ao não fazer o mesmo pedido para os demais responsáveis pela parte pedagógica da escola como a coordenação pedagógica do Novo Ensino Médio e a vice-direção do turno.

Com isso, terei que replanejar duas aulas, e isso significa, infelizmente, que terei que analisar o que pode ser considerado prioridade para a aprendizagem dos meus alunos e também para o cumprimento da parte burocrática do processo de ensino e aprendizagem como, por exemplo, as avaliações (mais sistêmicas) do bimestre. Agora, além de me preocupar em ministrar aulas de inglês considerando aspectos comunicativos e críticos da língua, terei que me preocupar em conseguir, ao menos, ter o meu horário normal de aula com a turma...

Escrito por Stefani Toledo

quarta-feira, 27 de março de 2024

Aula 06 - Speaking and Language in Use - Life Experiences - Present Perfect

Após duas semanas consecutivas sem aula, hoje retornei com o andamento do planejamento na turma. Para a aula da semana anterior, havia planejado trabalhar com os alunos a parte linguística sobre o *Present Perfect*, abordando o seu uso para falar de *Life Experiences*. Para finalizar essa atividade, a ideia seria realizar nesta semana uma atividade de escrita e oralidade sobre *Inspirational Figures* de forma a trabalhar mais livremente o aspecto linguístico abordado. No entanto, devido ao passeio imprevisto, tive de adaptar o planejamento, buscando aproveitar o tempo de hoje ao máximo para trabalhar não apenas com a parte linguística, mas também com a oralidade.

Por isso, comecei a aula realizando uma atividade oral coletiva com a turma, adaptada do livro didático na parte de *Speaking* (Joy!, p. 227). No quadro, escrevi a pergunta "Have you ever...?" e pedi que os alunos fizessem perguntas uns aos outros pensando em alguma experiência que eles gostariam de saber sobre o(a) colega, que, por sua vez, deveria responder com "Yes, I have" ou "No, I haven't". Cada aluno escolheu um(a) colega para responder a pergunta e, dessa forma, todos tiveram a oportunidade de perguntar e responder. Disse aos alunos para tentarem fazer *follow-up questions* para as respostas dos colegas, mas a maioria das respostas foi "No, I haven't", e os alunos ficaram sem ideias.

No início, alguns alunos ficaram um pouco resistentes para participar da atividade, mas, aos poucos, foram se soltando. Para ajudá-los, entreguei a famosa lista de verbos irregulares no passado participio para utilizarem os verbos e completarem a pergunta e expliquei que, caso houvesse um verbo que não estivesse na lista (que foi a mais completa de verbos irregulares que encontrei na internet), compartilhassem com a turma para que pudessemos juntos verificar o seu passado participio. Eu mesma comecei a atividade dando meu próprio exemplo fazendo uma pergunta para um aluno, que respondeu em seguida. Todos acabaram utilizando verbos da lista que entreguei mesmo, mas, depois de todos terem participado, eles me fizeram uma pergunta sobre minhas *life experiences* usando um verbo que não estava na lista, no caso, utilizando um verbo regular.

Após essa atividade, introduzi o tema *Inspirational Figure*, já focando, de forma contextualizada, na atividade linguística proposta pelo livro didático de inglês (Joy!, p. 223-224). Comecei fazendo as perguntas iniciais sobre quem os inspirava. A maioria dos alunos que participaram mencionou a mãe ou o pai como a sua pessoa inspiradora, em inglês, completando com o motivo também em inglês. Logo em seguida, analisamos algumas situações em inglês sobre os motivos que podem nos levar a admirar alguém e as associamos com algumas pessoas públicas apresentadas nas imagens da questão seguinte (Nelson Mandela, Angelina Jolie, Daniel Dias, Malala Yousafzai, Lionel Messi e Madre Teresa de Calcutá). Conforme fizemos essa associação, questionei os alunos sobre o que sabiam sobre cada pessoa e o que elas haviam feito para serem consideradas inspiradoras. Os alunos demonstraram conhecer os feitos apenas de Malala e de Madre Teresa, e o que mais me surpreendeu foi o fato de os alunos não saberem da relação entre Nelson Mandela, uma das pessoas públicas das imagens, e o Apartheid, especialmente por estarem no 3º ano do Ensino Médio. Fiz uma breve explicação sobre a luta de Mandela pelo fim do Apartheid na África do Sul e pedi para que pudessem conversar mais sobre o assunto com o professor de História.

2. Em que situações você se sente inspirado por alguém? Anote até quatro (até) inspirações no caderno e, depois, converse sobre elas com um colega.

WHEN THE PERSON...

- ✓ HAS OVERCOME A SERIOUS DISEASE
- ✓ HAS FOUGHT AGAINST PREJUDICE
- ✓ HAS DEFENDED JUSTICE, FREEDOM, HUMAN RIGHTS AND EQUALITY
- ✓ HAS FOUGHT AGAINST WAR AND VIOLENCE
- ✓ HAS CARED ABOUT OTHERS AND HELPED THE ONES IN NEED
- ✓ IS AUTHENTIC AND ACCEPTS WHO HE/ SHE IS
- ✓ HAS NEVER GIVEN UP ON HIS/ HER BELIEFS AND DREAMS
- ✓ HAS CREATED SOMETHING IMPORTANT TO THE WORLD

3. Observe as fotografias abaixo. Quem são essas pessoas? Em sua opinião, elas são pessoas inspiradoras? Por quê? (Indique) Converse com o colega e com o professor.

Joy! (p. 223)

Em seguida, continuando com a abordagem linguística contextualizada e indutiva, realizamos a leitura de alguns depoimentos de estudantes do Reino Unido sobre as pessoas que os inspiravam e resolvemos, oralmente, um pequeno exercício de *scanning* para localizar informações específicas em cada depoimento. Uma coisa que percebo que acontece muito em minhas aulas é o fato de as atividades serem realizadas sempre em conjunto com os alunos, pois não temos tempo suficiente para que eles possam desenvolvê-las sozinhos para que possamos apenas corrigi-las e trocar ideias depois. Além disso, a falta de dicionários suficientes para todos ou mesmo a falta de acesso à internet por alguns dificulta essa autonomia que gostaria que meus alunos experimentassem mais...

Finalizada essa parte, perguntei aos alunos se eles também se sentiam inspirados por alguma das pessoas mencionadas (Malala Yousafzai, Angelina Jolie e suas mães). As mães, elas já haviam mencionado na atividade oral anterior e, das outras duas, uma aluna disse se sentir inspirada apenas por Malala Yousafzai pela luta dela a favor de as mulheres terem o direito de estudar. Também perguntei aos alunos quem do Brasil os inspirava, porém muitos não quiseram falar. Uma aluna mencionou uma figura religiosa, a Santa Irmã Dulce, destacando o seu serviço aos mais necessitados, e um aluno citou Sílvio Santos, por sua trajetória de vida e superação. Aproveitei para falarmos um pouco de onde Sílvio Santos saiu e o que conquistou e pontuamos o fato de não ter sido fácil para ele chegar onde está e que, da mesma forma, há pessoas que precisam se esforçar muito mais que outras para alcançar seus sonhos.

Após essa discussão e depois de tantas práticas contextualizadas sobre o aspecto linguístico abordado (*Present Perfect* para falar de *Life Experiences*) desde a primeira aula, escrevi no quadro três frases retiradas dos depoimentos e, seguindo o livro com algumas adaptações, fiz com eles, enfim, uma análise mais direta das regras para o uso gramatical do tópico como, por exemplo, em que tempo utilizamos as frases no *Present Perfect*, a estrutura para a construção dessas frases, a diferença dos verbos auxiliares e principais do tempo verbal e quando usar um ou outro verbo auxiliar, as frases negativas, etc.

Por fim, para uma prática mais livre, passei como tarefa para a turma a escrita de um parágrafo sobre a *Inspirational Person* de cada um, respondendo às perguntas de *Who*, *Why* e *What* relacionadas à pessoa a partir do uso de frases iniciais como *My inspirational person is...*, *because...* e *This person has...* / *hasn't...*. Acabei de me lembrar que não mencionei o uso correto das ferramentas online de tradução e, por isso, pode ser que os alunos tragam um parágrafo que tenha passado pelos tradutores... De toda forma, a ideia é que, na próxima aula, ou nas próximas, conforme o planejamento, os alunos analisem criticamente a escrita e refaçam o que for preciso. Nos minutos finais da aula, entreguei aos alunos o questionário da pesquisa sobre a aula, que foram entregues para mim dois horários depois.

Escrito por Stefani Toledo

quarta-feira, 3 de abril de 2024

Aula 07 - ENEM English Exam 2023 Edition

Na aula de hoje, após cumprimentar a turma e colocar meu microfone, comecei informando aos alunos o plano para a aula, que seria trabalhar com a prova de Inglês do Enem 2023 como preparação para a avaliação bimestral que teremos na semana que vem. Porém, antes de iniciar, pedi aos alunos que haviam escrito o parágrafo sobre a *Inspirational Person* para compartilharem as ideias com o restante da turma, mas eles não quiseram, aparentemente por terem escrito sobre si mesmos. Combinamos, então, de eles me mostrarem na aula seguinte quando fossem me apresentar as atividades do caderno.

Assim, segui com o plano da aula. Inicialmente, escrevi, no quadro, 5 dicas para a resolução da prova de Inglês do ENEM (utilizar as duas estratégias de leitura rápida - *skimming* e *scanning*, identificar os gêneros textuais, as palavras-chave, as palavras cognatas e as falsas cognatas). Expliquei cada uma das dicas para a turma e depois projetei as 5 questões da prova de Inglês do ENEM 2023 no quadro e comecei a resolução e explicação delas em conjunto com os alunos.

Sempre vejo as questões do ENEM como uma prática não apenas de leitura crítica em língua inglesa, no sentido de saber o que o autor, o eu-lírico, o compositor, etc. quer dizer, mas também como uma prática social, que oportuniza aos alunos

perceberem e refletirem sobre questões que o cercam e aparecem representadas nos textos. Percebo que as questões de inglês, em particular, tendem a proporcionar momentos para ambas as práticas em sala de aula e, com essa possibilidade, aproveito para discutir e fazer com que os alunos pensem criticamente sobre questões que talvez não tenham sido refletidas por eles ainda.

Por causa do tempo e do que eu teria que explicar sobre o que analisar em cada questão, eu mesma fiz a leitura do texto em inglês de cada questão, mas fui questionando os alunos sobre as palavras cognatas e as palavras que eles conheciam e, dependendo do texto, falei sobre a possibilidade de entender o tema central apenas por essas palavras. Na primeira questão, em específico, destaquei também a importância da leitura crítica de imagens, dizendo que elas sempre terão um propósito complementar ao texto escrito e ajudarão na interpretação do texto como um todo.

Na segunda questão, que trazia um poema sobre a condição de conexão entre os seres humanos, li o poema para a turma, que depois foi traduzindo-o a partir das palavras que conheciam e daquelas que se pareciam com o português. Nesse momento, destaquei o sentido do *no* na frase "*No man is an island*" e também o uso da palavra "*mankind*" em um poema datado de 1839, que, por questões inclusivas, para evitar a demarcação de apenas um gênero, tem sido substituída por "*humankind*". Abordei também a presença de metáforas em poemas, principalmente pela necessidade de sempre buscarmos entender o assunto central do poema para além daquilo que ele está dizendo. Nessa questão também, após chegarmos ao gabarito oficial, o observador externo e um aluno ao fundo da sala comentaram a possibilidade de ser outra alternativa, e reforcei a presença da metáfora na frase em destaque no enunciado, "*No man is an island*", o que ela estava realmente querendo indicar considerando também todo o poema.

A terceira questão também apresentava um poema, porém estabelecendo uma relação entre os refugiados e a viagem marítima. Li o poema em inglês e, a cada verso, os alunos iam tentando fazer a leitura em português conforme o que entendiam. Depois, para tentar chegar à resposta da questão, perguntei aos alunos qual era essa relação entre os refugiados e esse tipo de viagem e o que os refugiados levavam consigo nessa viagem. Alguns alunos foram bem participativos, e falaram sobre o fato de os refugiados utilizarem o mar para a fuga de guerras, levando com eles os seus sentimentos, as suas culturas, as suas línguas maternas. Essa discussão foi suficiente para entenderem que o poema abordava as experiências plurais levadas pelos refugiados ao longo da trajetória de fuga.

Um terceiro poema foi trazido na quarta questão e, com ele, tivemos a oportunidade de falar sobre a convergência linguístico-cultural entre o espanhol e o inglês (*Spanglish*). Citei o portunhol como exemplo do que seria o espanglês, porém destacando a conexão de latino-americanos em países falantes de língua inglesa que se utilizam do *Spanglish* e a conexão entre língua e cultura que existe. Por fim, na questão 5, fizemos outra leitura crítica de imagem de um cartum que destacava a falta de diversidade em um ambiente de trabalho em um escritório que só apresentava personagens completamente iguais, de uma idade só (meia-idade), de uma cor só (brancos) e de um gênero só (homens). Mesmo que os alunos não tenham dito nada, ao chegarem à resposta, acredito que a maioria dos alunos percebeu o problema social presente na situação apresentada pelo cartum.

No final da aula, como de costume, perguntei aos alunos se tinham alguma dúvida e reforcei que o estilo da prova da semana que vem será semelhante ao modelo que tínhamos acabado de resolver. Me perguntaram se poderiam utilizar o dicionário, mas, como inseri glossários na prova para cada texto, disse que não haveria a necessidade. Além disso, a escola não dispõe de dicionários suficientes para atender a todos; então penso que não seria justo deixar que quem tivesse o seu próprio o levasse para a prova. Por último, distribuí o questionário da pesquisa sobre a aula, que foi entregue, mais uma vez, depois de dois horários, e conversei com uma aluna novata sobre a pesquisa, entregando a ela os termos para ela e seus pais assinarem caso concordem com a sua participação.

Escrito por Stefani Toledo

quarta-feira, 10 de abril de 2024

Aula 08 - Aplicação de Avaliação Bimestral

Hoje apliquei a avaliação bimestral de inglês, conforme havia informado à turma na aula anterior. Como inicialmente pensei na avaliação como algo simples, que não forneceria muitas informações sobre a minha prática para a observação, combinei com o observador externo de que ele não precisaria estar presente nesta aula. Porém, quase no fim de meu turno de trabalho na escola, após uma conversa com um colega, que também está realizando uma pesquisa autoetnográfica, me arrependi dessa decisão... Meu colega enfatizou a importância de também ser observada a minha prática pedagógica durante a aplicação da prova, como uma forma de observar como organizo a sala e os alunos, como os alunos respondem à avaliação apresentada, como lido com os imprevistos, questionamentos, surgidos ao longo da prova, dentre outras coisas. E, definitivamente, concluí que, sim, tudo isso que meu colega mencionou era passível de uma observação externa, possibilitando a mim refletir sobre a minha própria prática a partir de uma outra perspectiva.

Já de início, a aplicação da avaliação à turma atrasou, pois, como é a semana de prova oficial da escola, o professor anterior ao meu horário atrasou de 5 a 7 minutos para finalizar a aplicação de sua prova. Quando entrei, informei aos alunos que eles fariam a prova hoje e pedi para que pegassem uma folha do caderno para ser a Folha de Resposta da prova. Enquanto isso, escrevi no quadro o cabeçalho da prova e a disposição das 10 questões presentes na prova, exemplificando que eles deveriam escrever a alternativa escolhida para cada questão juntamente ao texto que estivesse nesta alternativa para facilitar a correção. Após isso, tive de organizar a turma, solicitando que alguns alunos sentassem em outra carteira para se afastarem um pouco dos demais colegas, evitando assim a “cola”, uma vez que a prova era igual a todos, e depois fiz a explicação do que havia escrito no quadro.

Ofereci a eles também folhas com pauta avulsas para a Folha de Respostas para não terem de tirá-las do próprio caderno, já que alguns alunos costumam ter apenas um caderno para todas as matérias. Em seguida, informei à turma sobre o modelo da prova, com questões do ENEM, dispostas em textos em inglês com enunciados e alternativas em português, como a prova que resolvemos na semana anterior, e da existência do *glossary* que elaborei, abaixo ou ao lado do texto em inglês, presente em cada questão, exceto na questão 6, pois a leitura crítica da imagem já poderia ser suficiente para compreendê-la. Informei à turma também que a ausência de palavras do texto no *glossary* seria por serem palavras cognatas ou palavras que não agregariam sentido necessário à compreensão do texto como um todo.

Ao longo da prova, surgiram perguntas com relação a palavras do português nas alternativas como, por exemplo, “interpelar”. Outro aluno pediu para que eu lesse uma palavra, “*obtain*”, em inglês, que estava ilegível devido à qualidade da cópia feita pela escola. Na questão que eles precisariam fazer uma leitura crítica da imagem, que não contava com um *glossary*, uma aluna me perguntou exatamente o que era, em português, a palavra-chave da resposta da questão.

Não falei o que a palavra seria em português e perguntei a ela o que era possível ver na imagem, e ela respondeu descrevendo-a - soldados do exército levantando/segurando uma árvore. Assim, pedi a ela que, a partir disso, realizasse a leitura crítica da mensagem que a imagem estava transmitindo a partir das alternativas. Durante a prova, enfim, aproveitei para verificar o registro das atividades do bimestre no caderno dos alunos e também para ler os parágrafos sobre a *Inspirational Figure* escritos por eles, porém apenas 3 alunos escreveram o seu e, dentre eles, um foi cópia do parágrafo de outro colega. Infelizmente, por causa do tempo, não consegui desenvolver de uma melhor forma o processo dessa escrita...

Outra observação crítica que fiz durante a aplicação de minha avaliação de hoje foi com relação ao tempo para ela. Com o atraso do professor anterior e mais o tempo que passei explicando a dinâmica da aplicação da prova, de 50 minutos, os alunos tiveram quase que apenas 35 minutos para fazer a leitura de 10 pequenos textos, dispostos em 3 tirinhas, 2 poemas pequenos, 2 cartazes, 2 cartuns e 1 parágrafo de artigo, e realizar a resolução das questões. Por esse motivo, acabei utilizando 15 minutos do horário do professor posterior, que também aplicaria avaliação na turma, o que me fez atrasar a aplicação na minha turma seguinte, e um aluno ainda teve de continuar a prova na aula do outro professor enquanto eu já estava na minha próxima turma. Ao longo da aplicação, concluí que não deveria ter solicitado a escrita do texto da alternativa escolhida por eles, pois isso pode ter consumido parte do tempo de cada aluno.

Além disso, cheguei a questionar a quantidade de questões do tipo ENEM que selecionei para a avaliação, apesar de que, por ser a avaliação com maior pontuação exigida pela escola, considerei que apresentar menos do que 10 questões seria exigir pouco dos alunos. Como, no ano anterior, não houve aplicação de avaliações isoladas de cada disciplina, pois a escola adotou a dinâmica de simulado com apenas algumas questões de cada disciplina - no caso de inglês, apenas 2 por turma - talvez eu tenha me perdido um pouco na questão de tempo e número de questões... Talvez...

De toda forma, poderei avaliar melhor o resultado final da aplicação dessa avaliação após a correção das respostas dos alunos. Como não houve a observação externa, também não houve a avaliação dos alunos quanto à aplicação da prova, mas já imagino que mencionariam o pouco tempo que tiveram para resolvê-la. Por último, antes de sair da sala, conversei com uma outra aluna novata, que não estava frequentando as aulas anteriormente, sobre as atividades que ela havia perdido e expliquei sobre a minha pesquisa, deixando os termos para ela e seus responsáveis lerem e, concordando, assinarem.

Escrito por Stefani Toledo

sábado, 13 de abril de 2024

Sábado de reposição de paralisação da Aula 04, do dia 13/03/2024 > sem presença dos alunos da turma da pesquisa

Neste sábado, houve a reposição da paralisação que houve anteriormente em uma quarta-feira. A escola se organizou para a realização de algumas atividades da área de Linguagens, uma vez que, para atrair o máximo número de alunos

para as aulas aos sábados, a escola decidiu desenvolver projetos interdisciplinares de cada área do conhecimento em cada sábado de reposição. Por isso, neste sábado, foram desenvolvidas três atividades: a primeira contou com a exibição do filme “O Extraordinário”, que pudesse abordar a inclusão no ambiente escolar como forma de celebrar o Dia Mundial de Conscientização do Autismo; a segunda atividade trouxe a dinâmica do Passa ou Repassa entre os alunos presentes sobre conhecimentos gerais e, por fim, a terceira atividade se concentrou na criação e escrita de pequenas histórias pelos alunos a partir da distribuição de *cards* com algumas categorias como personagens, lugares, objetos, profissões e qualidades. Os alunos de minha turma da pesquisa não compareceram ao sábado de atividades e, por isso, não pude contar com minha observação de minha prática nem com a observação deles ou do observador externo.

Escrito por Stefani Toledo

quarta-feira, 17 de abril de 2024

Aula 09 - Recuperação Bimestral - Última aula do 1º bimestre: ENEM English Practice Exam analysis and correction

Para a aula de hoje, logo no início, depois de entregar a Folha de Respostas corrigida para cada aluno e de encaminhar um aluno ausente na aula anterior à biblioteca para a realização da prova de outro modelo, coloquei meu microfone e deixei meu celular em uma mesa da frente com o gravador de áudio ativado, pois cheguei à conclusão de que deveria tentar me lembrar de gravar a aula para ter mais detalhes sobre a minha interação com os alunos. Além disso, neste primeiro bimestre, não soube ao certo como descrever toda a minha interação em língua inglesa e também a de meus alunos apenas com a escrita de minhas memórias das aulas nos diários. Então, penso que o áudio gravado da aula possa me ajudar a descrever alguns momentos dessa interação em inglês, já que ela acontece ao longo de toda a aula. Depois, expliquei que faríamos a recuperação juntos, pois não teríamos tempo de eles fazerem uma recuperação à parte para depois corrigirmos a prova, e pedi para que registrassem essa correção e discussão no verso da Folha de Respostas.

Assim, realizei a correção das 10 questões da prova, discutindo a resposta correta e analisando o texto de cada uma, sempre perguntando aos alunos se eles haviam marcado alguma alternativa diferente e explicando o porquê de não serem elas as respostas. Para essa análise, pedi aos alunos que identificassem o tema (*theme*) do texto da questão, as palavras cognatas (*cognates*) e as palavras novas (*glossary*) aprendidas a partir do texto de cada questão. Ao longo dessa dinâmica, fui chamando a atenção dos alunos para todas as palavras cognatas e para as palavras novas de cada texto, falando que, além de ajudá-los a interpretar as questões, a atividade com as questões do Enem serviam para que pudessem aprender palavras novas e refletir sobre assuntos que fazem parte de nossas vidas. Em uma questão, que apresentava uma *false cognate*, *dessert* (sobremesa), aproveitei para pontuar a diferença de significado e pronúncia entre esta e a palavra *desert* (deserto), ensinando aos alunos a marcaram com um ponto a sílaba mais forte de cada palavra para aprenderem a pronúncia correta, além da falsa cognata *library* em oposição à *bookstore*. Em outra questão, voltei ao uso da estratégia de leitura de *scanning* das aulas passadas para ajudá-los a compreender a que se referia a porcentagem indicada nas alternativas.

Percebi que os assuntos que mais interessaram os alunos foi o tema de *Slow Food* e o tema da prática da leitura de uma das personagens em um ambiente de aprisionamento afetivo. Ao perguntá-los sobre a definição do termo *Slow Food* e o significado de sua oposição ao *Fast Food*, mesmo que em português, muitos

participaram dando a sua opinião. Durante essa discussão, mesclada em inglês e português, como costume abordar em minhas aulas, ao falar sobre a diferença entre *Slow Food* e *Fast Food*, destaquei questões de vocabulário como em “cheaper” ao falar de “mais” barato e “health” para a construção de “healthy”. Quando falamos da relação afetiva entre uma pessoa que está submetida a outra, mencionei a relação com a história de “*Beauty and the Beast*”, e mencionamos a síndrome de Estocolmo que pode atingir pessoas que estão em uma situação de abuso. Também, em outra questão, enfatizei o uso do inglês como língua global e a existência de formas variadas de falar para atingirmos um propósito comunicativo. Até disse que, em sala de aula, se eles falarem apenas “*Toilets, please*”, eles serão compreendidos, pois, mais do que a forma, é a inteligibilidade na comunicação que importa.

QUESTÃO 04 (ENEM 2014-ADAPTADA) Slow Food	
Slow Food describes a movement created “to counteract fast food and fast life, the disappearance of local food traditions and people’s dwindling interest in the food they eat, where it comes from, how it tastes and how our food choices affect the rest of the world,” according to the movement’s website. More broadly, it involves an emphasis on local and seasonal produce and an adherence to regional cultures. Its goals also include lobbying against the use of pesticides and genetic engineering of food. Disponível em: www.slowfood.org. Acesso em: 26 set. 2013. Glossary: counteract (contrariar), disappearance (desaparecimento), dwindling (diminuindo), eat (comer), where (onde), how (como), choices (preferências), seasonal (sazonal), goals (objetivos), lobbying (influenciar), against (contra).	O objetivo do movimento Slow food é: A) eliminar o hábito de fast food e os efeitos negativos da vida agitada. B) unir interesse por alimentação e responsabilidade ambiental. C) investir em pesticidas e engenharia genética de alimentos. D) tornar globais as tradições locais de alimentação. E) transformar as culturas gastronômicas regionais.

Exemplo de questão do ENEM adaptada para a avaliação individual de inglês do 1º bimestre

Também notei que a maioria conseguia compreender o conteúdo linguístico de cada texto, pois, enquanto eu lia a parte em inglês, eles tentavam passá-la para o português. Isso contradiz um pouco com o que avalei na correção da Folha de Respostas de cada um, pois, de 10 questões, apenas uma aluna alcançou uma nota ótima, 8, enquanto os demais acertaram de 4 a 6 questões, inclusive o aluno que costuma apresentar um maior vocabulário na língua. Penso que, talvez, a falta de prática de interpretação de texto em inglês pode ser uma das razões para esse baixo desempenho da maioria da turma.

Considero esse tipo de atividade do tipo ENEM como um processo de ensinar o aluno a estar preparado para mais essa prática social com o uso da língua inglesa, utilizando a leitura e letramento críticos. Antes de fazer a correção, fiquei um pouco receosa de a possível complexidade das questões não caber no tempo disponível da aula. Porém, posso dizer que a aula transcorreu até com uma certa tranquilidade, e não senti, na maior parte da aula, a necessidade de acelerar a minha fala como havia sentido nas aulas anteriores. No entanto, não sei se por ser uma atividade de correção, percebi que, ao ouvir o áudio de minha aula, falei muito ao longo da aula, ainda que tenha, a todo momento, convidado os alunos a participarem da correção, fazendo perguntas sobre cada tema, cognatas e o glossário e chamando-os pelo nome.

Ao final da aula, perguntei aos alunos se tinham alguma dúvida, recolhi a atividade de quem já havia terminado e distribuí o questionário da aula para eles entregarem nos horários seguintes. Por fim, combinei com eles um horário para a primeira entrevista de grupo focal para conversarmos sobre as aulas/atividades desenvolvidas neste primeiro bimestre, que se encerrou com a aula de hoje.

Escrito por Stefani Toledo

quarta-feira, 24 de abril de 2024

Aula 10 - Início do 2º bimestre - Social Theme and Listening: A drop of ink may make a million think and Music Class ("Pretty Hurts", by Beyoncé)

Hoje foi a primeira aula do 2º bimestre. Como não tivemos tempo suficiente para fazer uma atividade de listening no 1º bimestre, decidi começar o novo bimestre com uma aula de música para introduzir a temática social que guiará as aulas e atividades. A temática desse bimestre se resume no título da unidade do livro escolhida para as aulas: "A drop of ink may make a million think". A unidade traz como objetivo a abordagem da influências das *mass media* na sociedade e, para ilustrar isso, escolhi a música "Pretty hurts", da cantora estadunidense Beyoncé, para discutirmos a influência das mídias na construção de padrões de beleza e como a própria mídia pode ser utilizada para combatê-los. Para começar a discussão sobre essa temática, levei, em um pdf, um pequeno texto que retirei da parte de *Warming up* do livro didático da turma, "Mass media and its influence on society" (Joy!, p. 246), e depois introduzi a atividade de música, adaptada de alguns sites que traziam a letra da música e alguns exercícios para a atividade de *listening*.

No início da aula, entreguei aos alunos a transcrição da entrevista em grupo, que havíamos realizado na sexta-feira durante um horário vago, para que eles pudessem ter acesso ao resultado final. Depois, escrevi o título da temática social no quadro, chamei por alguns alunos que estavam fora da sala de aula e falei o objetivo da aula. Enquanto os demais alunos chegavam, organizei o projetor e o Chromebook emprestado pelo Estado para a projeção do pdf com o texto e o áudio da música, respectivamente. Quando os alunos chegaram, depois de pedir a atenção da turma, discuti com os alunos o significado do título, perguntando pelas palavras cognatas e conhecidas e, para aquelas desconhecidas, fiz algumas conexões com situações que eles conheciam como, por exemplo, o uso da *ink* no *marker* utilizado para escrever no quadro. Depois, perguntei a eles o que eles entendiam pela frase, e alguns disseram, em português e logo em inglês a meu pedido, sobre a influência que tinham em fazer as pessoas pensarem o que quisessem.

Para aprofundar na discussão, perguntei sobre o uso das redes sociais e sobre o que eles costumam se informar na internet. Também fiz as duas primeiras perguntas do *Warming up* do livro. Ao longo das atividades, eles foram respondendo inicialmente em português e, depois, passando para o inglês conforme eu os auxiliava. Ainda durante a discussão, escrevi, no quadro, algumas palavras relacionadas às mídias de massa como *TV news*, *newspaper*, *magazine*, etc. Discutimos também a questão de *Fact* e *Fake*, as *advantages* e *disadvantages* das *mass media* e a influência das coisas escritas, faladas e mostradas em nossa vida através de todos os tipos de mídia. Por fim, os alunos realizaram a leitura do pequeno texto sobre *mass media*, com cada um lendo um parágrafo, e a maioria, oralmente, auxiliando no entendimento do texto em português, pois o texto tinha muitas palavras cognatas.

Após a leitura, perguntei aos alunos se eles se consideravam influenciados pelas mídias sociais e que tipo de influência sofriam. Nessa discussão, uma aluna mencionou a influência das mídias nos padrões de beleza e, assim, introduzi a música de Beyoncé e perguntei se eles consideravam que Beyoncé influenciava as pessoas e como. Logo discuti com eles o significado do nome da música, "Pretty hurts", e perguntei a eles se as letras de músicas também podem influenciar as pessoas. Discutimos também a influência de tudo ao nosso redor em nossa vida, de forma direta ou indireta. Por fim, distribuí o *handout* com a

atividade de música e pedi para eles tentarem realizar o máximo dos exercícios propostos para a construção da letra durante a escuta da música. Expliquei o que deveria ser feito em cada questão e destaquei a necessidade de prestar a atenção na pronúncia e tentar associá-la à forma escrita.

Toquei a música uma vez sem pausas e, depois que terminou, verifiquei com os alunos o que haviam conseguido completar e, por fim, toquei a música novamente pausando em cada parte que precisava ser resolvida. Ao longo da atividade, fui destacando algumas partes da música como "What's in your head, it doesn't matter", "What you wear is all that matters", "Perfection is a disease of a nation", "Blonder hair, flat chest", "TV says, 'bigger is better'", "South beach, sugar free", "Vogue says, 'thinner is better'", "It's the soul, it's the soul that needs surgery" e "Plastic smiles and denial can only take you so far". Ao final, passei duas tarefas para eles fazerem em casa devido ao feriado da semana que vem e de uma possível paralisação na semana seguinte ao feriado: produzir um rascunho de um *leaflet* sobre a temática da música, com orientações do site *Wikihow* de como fazer o *leaflet*, e realizar a leitura do primeiro capítulo do romance "Pride and Prejudice", da autora inglesa Jane Austen, cujo pdf disponibilizei em um *qr code*. Por fim, pedi a um aluno para distribuir os questionários da pesquisa e, oral e rapidamente, falei a nota do primeiro bimestre de cada aluno, distribuída na Confecção do *card* do Dia das Mulheres (5 pts.), Atividades no Caderno (5 pts.), Participação nas Aulas (5 pts.) e Avaliação Bimestral (10 pts.), totalizando os 25 pontos do bimestre.

TIME FOR REFLECTION – "Pretty Hurts", by Beyoncé

1. What is beauty in your opinion? Why?
2. How often do you think about beauty? Why?
3. What does "pretty hurts" mean?
4. "Perfection is a disease of a nation". Do you agree with that? Why (not)?
5. "What's in your head, it doesn't matter" / "What you wear is all that matters". What do you understand by that?
6. Do you think the idea of beauty changes? Why (not)?
7. Who decides who or what is beautiful? Who influences the beauty standards?
8. What is the message of the song "Pretty hurts", by Beyoncé?

Homework 1: Produce a leaflet, in English, taking into consideration Beyoncé's song about the 'warning on an exaggerated emphasis on beauty.

Tips on: <https://www.wikihow.com/Make-a-Leaflet>

Homework 2: Read Chapter 1 of Jane Austen's *Pride and Prejudice*. Take notes of new vocabulary and write them down on your English notebook.

<https://www.jb.com/education/entry/Prep>



Arquivo pessoal.

Bom, eu gostei muito de ter oferecido aos alunos tantas atividades diversas hoje. A aula foi muito dinâmica. No entanto, além de perceber que acelerei a minha fala, em português e em inglês, ao longo de toda a aula, concluo que gostaria de ter tido mais tempo - ou destinado mais tempo - para explorar a música. Primeiro que levei um tempo para organizar a turma e os recursos digitais para, enfim, começar a aula. Depois, a leitura do pequeno texto que levei para contextualizar a atividade de música me tomou muito tempo e, mais uma vez, porque os alunos ficaram um pouco resistentes para fazer a leitura de apenas um parágrafo, gastei tempo para incentivá-los. Ouvindo o áudio e analisando a aula depois, penso que, por ser um texto simples com muitas palavras cognatas, os alunos não precisavam ter tentado entender oralmente, em português, cada parágrafo, até porque o foco da aula não era *reading*. Para a reflexão sobre a letra da música, havia organizado algumas perguntas para fazer os alunos pensarem sobre a temática abordada na música, porém, vendo que não haveria tempo após resolver os exercícios do *listening*, tentei realizar essa discussão ao longo da correção do que haviam escutado, focando apenas nos versos que

destaquei acima. Gostaria de ter tido tempo para tocar a música novamente para os alunos acompanharem, até mesmo, cantando...

Além disso, como provavelmente não teremos aula nas próximas duas semanas, precisava falar um pouco sobre a produção do *leaflet* e gostaria de ter tido tempo para mostrar o site do *Wikihow* sobre como produzir um, mas só consegui falar, por alto, o que seria um *leaflet* e pedir a eles que fizessem o rascunho para eu ajudá-los depois na finalização. Precisava falar também sobre a leitura que teriam que fazer em casa do primeiro capítulo do livro de Jane Austen, porém só tive tempo de fazer uma brevíssima introdução sobre como o livro pode também influenciar as nossas ideias e ações assim como as letras de músicas e indicar o site onde baixar o livro. Além disso, acabei pegando 5 a 7 minutos da aula do professor seguinte até conseguir finalizar a aula e organizar todo o meu material, o que, consequentemente, atrasou também a minha próxima aula. Ou seja, estou chegando à conclusão de que é difícil ter um *time management* com tão pouco tempo e tanta coisa interessante e importante para se trabalhar na aula de inglês. Mais do que nunca, sinto falta do outro horário de inglês no Ensino Médio que, antes, já era pouco, agora então... Como disse ao observador externo ao fim da aula, com tão pouco tempo, acho que faço milagres em sala de aula...

Escrito por Stefani Toledo

quarta-feira, 8 de maio de 2024

Aula 11 - Paralisação das Atividades na Rede Estadual

Hoje foi mais um dia de paralisação das atividades na Rede Estadual contra o arrocho salarial, o aumento das taxas da Previdência do Estado e contra o desmonte da rede de serviços públicos em Minas Gerais.

Infelizmente, devido à falta de valorização dos serviços públicos, em especial, da educação pública em Minas Gerais, nós, professores, ficamos sujeitos a esse tipo de ato para requerer dos governantes o que, por lei estadual e federal, temos direito.

Assim, pela necessidade dessa paralisação, meu planejamento com a turma foi adiado em uma semana, e, como semana passada foi feriado do Dia do Trabalho, ficarei duas semanas sem contato com os alunos. Espero que eu consiga aproveitar ao máximo as aulas que se seguem para possibilitar o contato dos alunos com o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

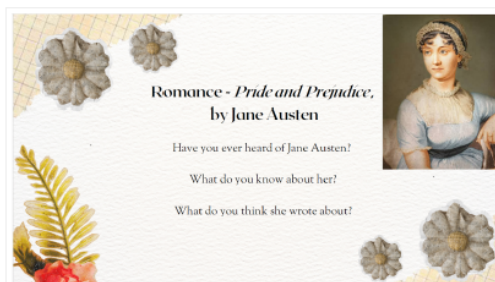
Escrito por Stefani Toledo

quarta-feira, 15 de maio de 2024

Aula 12 - Reading Literature - Part 1: Introduction and Reading of "Pride and Prejudice", by Jane Austen

Hoje a aula de leitura do bimestre ocorreu melhor do que esperava! Para dar continuidade sobre a influência do que vemos, ouvimos e lemos em nossas vidas, decidi trabalhar, na aula de leitura deste segundo bimestre, com literatura inglesa, trabalhando com o livro "*Pride and Prejudice*", de Jane Austen, e com as atividades sobre o primeiro capítulo do livro presentes no livro didático *Alive High!* (2016). Para hoje, havia planejado contextualizar o tema da literatura, a autora e o livro e, depois, passar a parte inicial do filme baseado no livro. Na aula seguinte, faria a leitura do primeiro capítulo com os alunos, que apresentariam as atividades em dupla que eu passaria hoje. Porém, quando liguei o projetor da sala, percebi que estávamos sem internet, e então não seria possível passar o filme. Assim, troquei a ordem das atividades e fiz a contextualização da autora e de sua obra e a leitura do primeiro capítulo, em inglês, em sala na aula de hoje.

Para início das atividades, conectei a literatura com o tema sobre *social influence* e com a música que havíamos ouvido na última aula. Depois, para contextualizar mais ainda, fiz perguntas aos alunos sobre o hábito de leitura deles, como "*Are you good readers?*", "*What do you like to read?*", etc. Gostei da participação dos alunos, pois eles já falaram mais palavras e até frases em inglês como, por exemplo, um aluno falou que gostava de "*fiction science*", e outra aluna falou "*I don't know*" para o fato de não ler. Nas últimas aulas e também pela entrevista, os alunos falaram que gostariam que o uso do inglês fosse aumentado em nossas aulas. Por isso, nessa aula, decidi tentar falar quase 100% em inglês, sem ter de passar para o português o que falava mesmo quando achava que os alunos não estavam me entendendo. Dessa vez, decidi esperar para ver se algum aluno entenderia e responderia para, assim, ser modelo para os outros colegas. Fiquei até satisfeita, porque muitos alunos estavam conseguindo entender o que eu falava e perguntava a eles. Após falar do contato deles com a literatura, perguntei se eles conheciam a escritora Jane Austen, mas ninguém conhecia a autora. Em seguida, procedi à leitura de uma breve biografia da autora.



Arquivo pessoal.

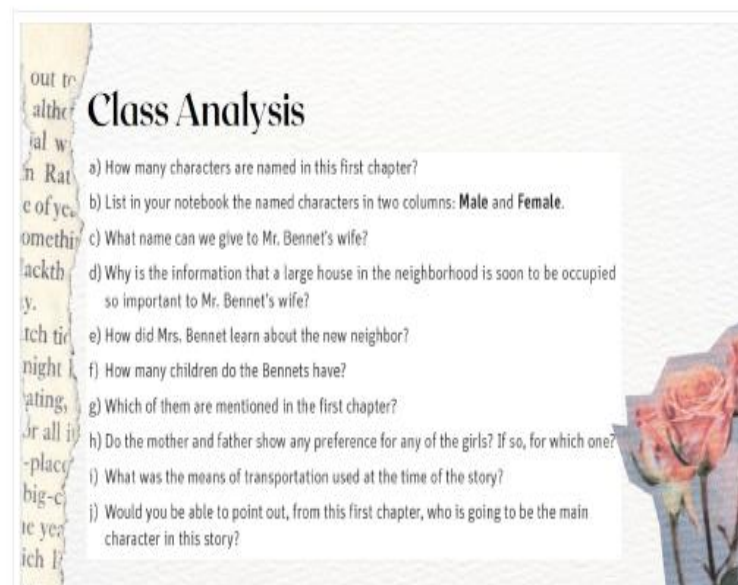
Como nas últimas aulas de leitura havia perdido muito tempo em simplesmente animar os alunos para realizarem a leitura de ao menos um parágrafo dos textos, hoje, decidi também eu mesma fazer a leitura do que não era exatamente o foco da aula. Por isso, eu mesma fiz a leitura da biografia da autora em inglês, e depois lancei algumas perguntas de interpretação da biografia para os alunos, que os ajudaria a compreender o que foi lido buscando por palavras-chave e cognatas. Após essa leitura, fiz três perguntas sobre algumas informações da biografia e perguntei aos alunos se conheciam alguma escritora jovem. Ao longo da atividade, os alunos foram respondendo aos poucos, conforme o que conseguiam ver no projetor, pois eles não tinham o material impresso. De toda forma, ao final, eles conseguiram chegar às respostas, e ninguém conhecia outro autor jovem. Hoje percebi os alunos um pouco mais agitados também e tive de chamar a atenção de alguns até a parte da biografia, depois se acalmaram.

Finalizada essa parte, antes de começarmos a leitura, falei, em português, do trabalho em dupla do bimestre referente à leitura do primeiro capítulo do livro.

Distribuí dois blocos de 3 a 4 perguntas sobre o capítulo, retiradas do livro *Alive High!* (2016), para cada dupla e disse que eles deveriam ler o capítulo mais uma vez em casa e responder às perguntas para uma apresentação oral na aula da semana que vem, compartilhando as respostas, com ou sem o uso de slides.

Também mostrei três versões físicas do livro para os alunos, duas minhas pessoais originais (uma em inglês e a outra em português) e uma adaptada da escola (em inglês). Mencionei a diferença entre a versão original e a adaptada da escola, reforçando os aspectos positivos da adaptada para incentivá-los a pegar o livro emprestado na biblioteca. Para a leitura do primeiro capítulo em casa, havia disponibilizado aos alunos uma versão digital do livro original na última aula, porém, com duas semanas sem aulas, ninguém havia realizado a leitura, nem o *leaflet* de campanha contra os *beauty standards* discutidos na última aula (que ficou de ser entregue nos próximos dias ainda desta semana). Por isso, fiz com os alunos uma pequena discussão sobre a história em si, mencionando um pouco como era a época em que a autora Jane Austen escreveu seu livro e citando algumas palavras-chaves para entender a história (*family, marriage e money*). Uma aluna disse que conhecia a história, mas disse também, em inglês, sem eu pedir, “*I don’t remember*” quando a pedi para falar um pouco sobre o que sabia.

Após a explicação do trabalho e essa contextualização da história, pedi para dois alunos lerem as respectivas falas do *Mr. Bennet* e da *Mrs. Bennet*, e eu mesma seria a narradora da história para otimizar o tempo. Dessa vez, resolvi apontar alguns alunos com uma certa fluência na leitura para agilizar o processo de escolha. Apontei uma aluna com essa fluência e, como os demais alunos apontados não quiseram, uma aluna novata se predispôs a ler, o que foi uma oportunidade para eu analisar como ela estava na aprendizagem da língua, e, felizmente, ela também possuía uma leitura fluente. Acredito que essa estratégia tenha otimizado muito o tempo da aula. Como era uma leitura de um texto mais longo, pensei que não haveria tempo suficiente para incentivar os alunos a lerem em voz alta. Em leituras menores, ainda acredito que deva haver esse trabalho de todos lerem para que possam todos ter o direito a essa prática com a língua e possam se ouvir produzindo os sons da língua inglesa. Além disso, pedi para que prestassem atenção às palavras cognatas para pegar o sentido geral do capítulo. Fizemos a leitura, sem traduzir, acompanhando o capítulo projetado, e uma das alunas leitoras leu diretamente da versão física original do livro em inglês que havia apresentado para eles, o que considerei muito positivo e um incentivo a mais para eles lerem o livro da biblioteca posteriormente. A leitura transcorreu sem imprevistos e fluiu muito bem.



Class Analysis

- How many characters are named in this first chapter?
- List in your notebook the named characters in two columns: **Male** and **Female**.
- What name can we give to Mr. Bennet's wife?
- Why is the information that a large house in the neighborhood is soon to be occupied so important to Mr. Bennet's wife?
- How did Mrs. Bennet learn about the new neighbor?
- How many children do the Bennets have?
- Which of them are mentioned in the first chapter?
- Do the mother and father show any preference for any of the girls? If so, for which one?
- What was the means of transportation used at the time of the story?
- Would you be able to point out, from this first chapter, who is going to be the main character in this story?

Arquivo pessoal.

Ao fim da leitura, tivemos ainda 10 minutos para fazer uma breve atividade oral de interpretação deste primeiro capítulo, em inglês, trazida no livro *Alive High!* (2016). Como os alunos fizeram a leitura do capítulo em inglês em sala de aula, e a maioria não o havia lido antes, eles conseguiram responder apenas algumas perguntas, e, por isso, pedi que buscassem a resposta das demais questões na segunda leitura do capítulo que deveriam fazer em casa para a resolução do trabalho que havia passado antes da leitura. Aproveitei também para pontuar a pronúncia correta de algumas palavras repetidas no texto como “*Mrs.*” e “*dear*”. Por fim, distribuí o questionário da pesquisa sobre esta aula.

Escrito por Stefani Toledo

quarta-feira, 22 de maio de 2024

Aula 13 - Reading Literature - Part 2: Analysis and Discussion of "Pride and Prejudice", by Jane Austen

Ufa! Quantos imprevistos na aula de hoje! Primeiro, havia planejado a aula no palco da escola, onde sempre há internet, já que, na aula passada, não havia internet na sala da turma. Porém, pouco antes de sair de casa para a escola, a direção avisou no grupo de WhatsApp que os computadores das salas de aulas E DO PALCO haviam sido retirados para manutenção. Para contornar essa situação, a direção até me ofereceu *notebooks*, mas achei melhor levar o meu próprio para reduzir a chance de outros imprevistos.

Para completar, quando cheguei na escola, meus alunos, que estavam de horário vago, me falaram que, a partir do NOSSO HORÁRIO, haveria aplicação de simulado do ENEM da Secretaria de Estado de Educação e que não teríamos aula. Quase enlouqueci com essa notícia! Verifiquei a situação com a direção, e combinamos que o simulado seria aplicado a partir do horário após o de inglês. Até ter que sistematizar a minha prática por meio desta pesquisa, não havia percebido quantas questões estão envolvidas nela. Praticamente, com tantas paralisações, feriado e evento imprevisto da escola, estou tendo que falar, quase toda semana, que isso ou aquilo não pode acontecer no meu horário, porque preciso dar a minha única aula na turma... Pensava que a sexta-feira fosse o dia mais suscetível a esse tipo de coisa, principalmente porque os eventos costumam ter sua culminância na sexta. Porém, estou vendo que a quarta está ganhando nesse quesito...

Resolvidos esses imprevistos, enfim, comecei a aula pedindo para que os alunos colocassem as cadeiras ao redor de minha mesa para que conseguissem visualizar a tela de meu *notebook* com as perguntas de análise e discussão sobre o primeiro capítulo do livro de Jane Austen. Levou um tempo até todos se acomodarem, mas, como entrei 10 minutos na sala antes do horário, não atrapalhou o andamento da aula. Apenas dois alunos me entregaram o trabalho sobre a campanha contra os padrões de beleza impostos pela sociedade, que,

mesmo sendo mais parecidos com *flyers*, ficaram muito bons. Para os demais, reforcei a necessidade da atividade, informando que os trabalhos seriam expostos no jornalzinho e no perfil do Instagram da escola.



Campaign against Beauty Standards

Arquivo pessoal.

Logo em seguida, perguntei quem havia feito a análise do livro *“Pride and Prejudice”*, de Jane Austen, e respondi o bloco de perguntas entregue na última aula. Dois grupos apresentaram o trabalho manuscrito e, para os outros, solicitei que acompanhassem a análise oralmente e anotassem, em folha separada, individualmente, o registro que eu faria no quadro das respostas discutidas de seu respectivo bloco de perguntas para me entregarem ao final da aula. Durante a aula, tentei utilizar apenas inglês, mais uma vez, sem passar para o português. Nos momentos de dúvidas dos alunos sobre questões do que fazer, algumas instruções e observações, falei em português como, por exemplo, quando destaquei que, quando eles fazem a atividade antes da aula, eles têm a oportunidade de entender mais e sobre a questão de variação linguística em inglês.

Antes de os alunos começarem a compartilhar as suas análises oralmente, voltei às questões de interpretação do capítulo para que eles pudessem responder àquelas que não haviam sido respondidas na aula anterior. Apenas os alunos que fizeram o trabalho conseguiram respondê-las. Fiquei muito satisfeita com o desempenho de um dos alunos que haviam feito o trabalho, pois geralmente é um aluno que se mostra tímido durante as aulas. Ele demonstrou ter lido o capítulo novamente em casa e apresentou respostas muito consistentes. Além disso, ele apresentou quase todas as suas respostas em inglês, assim como os alunos do outro grupo que haviam feito a atividade.

Dentre as perguntas que os alunos tiveram de responder sobre o primeiro capítulo, havia perguntas sobre a história em si, seus personagens e seu enredo, e o gênero literário romance, de acordo com o primeiro capítulo. Além disso, havia perguntas sobre variação linguística entre o inglês britânico, adotado no livro, e o americano, com análises de palavras com escritas diferentes como em *“good humoured”* e *“good humored”*. Nessa questão, destaquei o fato de haver diversas variações do inglês, além das elencadas pelo livro, e que, assim como o português, havia diversas formas de escrever e falar o inglês por todo o mundo.

Aproveitei para citar uma *influencer* no TikTok dos Estados Unidos que viralizou falando sobre o livro “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, em inglês, que certamente apresenta diferenças em relação a outros tipos de tradução do livro. Outras questões abordavam também tópicos referentes à escrita de livro literário, destacando diversas características de seu tom formal como o uso de vocabulário refinado (*“exquisite”*), como a *influencer* falou da obra também clássico de Machado), sem abreviações e sem contrações, dentre outros, e a representação de diálogos por meio das aspas e da entonação na linguagem escrita, com o uso do itálico. Ao longo da discussão das questões, destaquei a pronúncia e entonação de algumas palavras e também vocabulário como falsas cognatas e algumas palavras-chaves também.

Um bloco de perguntas, em específico, abordava questões mais reflexivas sobre o contexto da história, convidando os alunos a pensarem sobre aquela época, em que Jane Austen viveu e escreveu seu livro, e os tempos de hoje. Primeiro, os alunos elencaram os pontos em que os casamentos/relacionamentos se baseiam hoje como *“love”*, *“patience”*, *“reciprocity”* e *“money”*. Aproveitei para questioná-los se as razões do passado mudaram muito em relação às de hoje, e concluíram que o *“money”* ainda continua contando, ainda que de forma diferente, para o estabelecimento de um relacionamento. Uma aluna mencionou que, ainda na época de Jane Austen, havia já mulheres que não aceitavam as razões impostas para o casamento. Com isso, destaquei a personagem principal do livro, que não aceita seguir esse padrão, apesar de, no fim, se casar com o rapaz mais rico do livro, o que demonstra que Jane Austen ainda seguiu um pouco as tradições da época.

Uma outra questão se referia aos conselhos que os alunos dariam à Mrs. Bennet acerca de suas filhas. As respostas dos alunos foram totalmente voltadas para as condições de hoje como *“encourage her daughters to pursue a higher education and have a career”*, *“prioritize her daughters’ happiness”* e *“follow their own dreams”*. Quando falaram sobre as opções para as mulheres hoje, os alunos mencionaram que poderiam ser *“businesswoman”*, *“influencers”*, *“doctors with a PhD”*, *“having kids or not”* e *“being married or not”*. Nesse momento, discutimos sobre o protagonismo das mulheres no futebol, mencionando a Copa do Mundo Feminina a ser realizada no Brasil em 2027. Alguns alunos demonstraram desrespeito quanto ao desempenho do futebol feminino, e aproveitei para fazê-los pensar sobre o porquê de eles acharem que as mulheres não jogam bem, mencionando as condições para o futebol masculino e feminino serem diferentes como, por exemplo, incentivo a meninas para serem jogadoras, pouco investimento público e falta de patrocínio.

No geral, senti que houve uma boa participação da turma, especialmente nas perguntas mais direcionadas às reflexões mais críticas. Acredito que o fato de estarmos mais próximos um do outro, em uma roda, em volta da mesa, tenha colaborado para isso, pois os alunos estavam no centro da aula literalmente. Além disso, alguns alunos estavam arriscando falar inglês entre si, seja brincando, seja respondendo às questões da análise, durante toda a aula.

Como estávamos sem o projetor, porque fica no teto, de difícil acesso para conectar no *notebook*, acabei decidindo por não passar parte do filme como havia planejado há dias. Porém, ao final da aula, mostrei a chamada do filme na Netflix e sugeri que os alunos assistissem a ele em casa para compreender a história melhor. Também reforcei que o livro já estaria disponível na biblioteca para eles pegarem emprestado ainda esta semana, pois já finalizei o trabalho com ele em sala. Por fim, passei uma tarefa para os alunos, que deveriam reescrever o primeiro capítulo do livro, em inglês, considerando os dias atuais como, por exemplo, abordando as demais preocupações que mães poderiam ter com suas filhas hoje. Como venho percebendo que poucos estão se engajando nas atividades de casa, disse que essa atividade valerá um ponto extra para a nota final na avaliação do bimestre, como um incentivo a mais para eles fazerem a atividade.

Finalmente, expliquei sobre a razão das paralisações na quarta-feira e a necessidade delas para a valorização dos professores. Por último, entreguei o questionário da pesquisa.

Escrito por Stefani Toledo

quarta-feira, 29 de maio de 2024

Aula 14 - Paralisação das Atividades na Rede Estadual

Mais uma vez, tivemos de paralisar as nossas atividades, com indicativo de greve, para manifestar nosso descontentamento quanto ao arrocho salarial e todas as más condições que são impostas aos servidores públicos de Minas Gerais!

Já é a terceira paralisação na quarta-feira, quando acontecem as reuniões no plenário da Assembleia Legislativa de MG para discutir a situação salarial dos servidores públicos, principalmente, as reivindicações da classe dos profissionais da educação.

Até quando precisaremos parar nossas atividades educacionais, no caso, as nossas aulas de inglês, que já são pouquíssimas, para reivindicar por nossos direitos já estabelecidos em lei?

Escrito por Stefani Toledo

quarta-feira, 5 de junho de 2024

Aula 15 - Paralisação das Atividades na Rede Estadual

Continuamos com as paralisações contra o arrocho salarial e pela derrubada do projeto de lei que versa sobre a estrutura de assistência do plano de saúde dos servidores públicos estaduais de Minas Gerais.

Nesta semana, devido às discussões e deliberações políticas, estamos paralisados nesta terça, quarta e quinta.

Infelizmente, a nossa carreira docente depende definitivamente dessas decisões que são tomadas em comissões e plenários. O que mais esperava era que essa situação pudesse ser resolvida o mais rápido possível ou até mesmo que não tivéssemos que recorrer a paralisações/greves para ter garantidos nossos direitos.

Escrito por Stefani Toledo

quarta-feira, 12 de junho de 2024

Aula 16 - Paralisação das Atividades na Rede Estadual

Mais uma semana sem aula por causa das paralisações. Após não conseguirmos ganhar o reajuste desejado, apesar de termos conseguido um ínfimo aumento em relação à proposta inicial, nesta semana, paralisamos em defesa do plano de saúde e previdência dos servidores públicos estaduais de Minas Gerais e pela derrubada do projeto de lei que apresenta modificações prejudiciais ao plano.

Espero que essa situação possa ser resolvida, ou até mesmo, que não seja resolvida de forma alguma, o que seria melhor, pois não há o que ser discutido sobre as propostas do projeto de lei em questão.

Já fiz o planejamento das aulas que restam até o fim deste semestre. Por enquanto, é participar ativamente da luta em defesa de meus direitos como servidora pública, seja nas redes sociais, seja presencialmente na Assembleia Legislativa de MG.

Escrito por Stefani Toledo

sábado, 15 de junho de 2024

Sábado de reposição de paralisação da Aula 11, do dia 08/05/2024 > Reading and Writing: Letter of Gratitude

Houve mais uma reposição de paralisação na quarta-feira. Dessa vez, ao menos 1 aluna da turma da pesquisa apareceu no sábado de atividades de reposição.

Como estamos desenvolvendo projetos nas reposições, neste sábado, o tema foi "Cultura de Paz", um dos temas trabalhados pela rede de ensino. Para isso, levei como atividade para os alunos presentes, além de minha aluna, o projeto de escrita de uma pequena *Letter of Gratitude*.

Para a explicação, outros professores e eu introduzimos o tema e explicamos como escrever uma carta. Em seguida, expliquei como seria a escrita da carta em

inglês, colocando, no quadro, algumas ideias, em inglês, sobre a data e local da carta, saudações, parágrafos de agradecimentos e despedidas. Uma professora também fez a leitura de uma breve carta de gratidão que ela havia escrito em português para que eles tivessem uma noção de como poderia ser.

Para a escrita em inglês, levei os poucos dicionários impressos disponíveis na escola e também indiquei alguns dicionários online como o *linguee.com.br*, o dicionário online *Cambridge Dictionary* e o próprio Google Tradutor. Como os alunos já teriam escrito a versão da carta em português, pedi para que, ao passarem a carta para o inglês, tentassem escrever as palavras em inglês que conhecessem e buscassem as desconhecidas nos dicionários online ou, em último caso, colocassem frases completas nos aplicativos para terem mais chances de as palavras indicadas pelos sites estarem dentro do contexto pretendido por eles.

Quando finalizaram a versão em português, os outros professores presentes e eu fizemos uma revisão antes de eles passarem para o inglês. Durante a escrita em inglês, fui auxiliando os alunos com o uso das ferramentas e também realizei uma revisão antes de eles realizarem a leitura da carta para a sala toda. Por fim, entreguei aos alunos alguns modelos de carta para que eles pudessem passar a limpo a versão em inglês e expus os seus trabalhos em um mural no refeitório da escola específico para a exposição dos trabalhos do sábado de reposição.

Fiquei muito feliz com o resultado das cartas dos alunos apesar de ter refletido posteriormente sobre como é desafiador desenvolver uma atividade de escrita autônoma, sem o uso total dos sites/aplicativos de tradução, em inglês. Solicitando aos alunos que escrevam pensando em cada ideia contida nas frases, penso que pode auxiliar o aluno a aprender não apenas palavras isoladas, mas frases contextualizadas.

Escrito por Stefani Toledo

quarta-feira, 19 de junho de 2024

Aula 17 - Conversation Class on News/Social Media

Após três semanas sem aula, enfim, voltamos ao planejamento das aulas. Antes de começar a aula, expliquei a eles o porquê das paralisações (*strikes*) passadas e futuras como forma de participar das decisões que estão sendo tomadas pelos parlamentares sobre o nosso serviço público em Minas Gerais. Aproveitei para avisar sobre o novo horário de inglês na semana seguinte e o sábado de

reposição que teremos. Para hoje, preparei uma aula toda de conversação em inglês sobre os temas *News* e *Social Media*, já que, neste bimestre, estamos trabalhando com a influência das mídias na vida das pessoas.

Nossa aula hoje aconteceu no palco do refeitório da escola para dar um novo ar à proposta da aula (apesar de que, com alunos de outra turma no refeitório, ficou um pouco barulhento). Fizemos um círculo apenas com as cadeiras, e entreguei aos alunos uma *language box* que organizei com alguns atos de fala em inglês para a discussão grupal sobre os temas (*expressing opinions, giving reasons, agreeing and disagreeing, stating facts, enumerating, concluding* e alguns *fillers*). Expliquei as expressões indicadas em cada ato de fala e disse aos alunos que a ideia era que eles, ao menos, comessem a expressar a opinião deles e interagir com as opiniões dos colegas em inglês. Também disse que poderiam falar tudo em inglês caso soubessem ou até mesmo usar os celulares para colocarem suas frases em algum aplicativo de tradução e falar a versão em inglês fornecida.

Expressing Opinions in English	
Expressing a Personal Opinion - In my opinion, ... - I feel that ... - Well, I would say that ... - It seems to me that ... - I am of the opinion that ... - Speaking personally, ... - As I see it, ... - In my point of view, ... - I think that ...	Giving Reasons - I tell you all this because ... - I base my argument on ... - I'm already thinking that because ...
Agreement Phrases - I completely agree with you. - That's a good point. - I see what you mean. - You're absolutely right. - I couldn't agree more. - That's exactly how I feel. - I strongly agree with you. - That's a very important point.	Expressing Personal Doubt - I'm not sure if ... - I'm not satisfied that ... - I'm not convinced that ... - I doubt that ...
Stating Something as a Fact - Everyone knows that ... - It is normally accepted that ... - There can be no doubt that ... - As everybody knows ... - Nobody will deny that ...	Disagreement Phrases - I'm sorry but I'm of a different opinion. - I'm not sure I agree with you. - I don't agree with you about ... - I understand what you're saying, but ... - Sorry, I can't accept your opinion that ...
Drawing Conclusions - Finally, ... - Summing up, I must say that ... - In conclusion, we can say that ... - To cut a long story short, ...	Enumeration of Points - Moreover, ... - In addition to that, ... - Furthermore, ... - First of all, I would like to say ... - First ... second ... third ... - Another example of this point is that ...
	Fillers in Conversation - Um ... - Ok / Right, ... - You know, ... - By the way, ... - What I mean is ... - So, ... - Well, ... - Anyway, ...

Adapted from: <https://english4indonesia.org/expressing-opinions/>

Arquivo pessoal.

Selecionei, de alguns sites da internet, uma série de perguntas sobre *News* e *Social Media* para guiar a conversação. Fui fazendo as perguntas conforme a interação foi acontecendo. Uma coisa que percebo neste tipo de aula é que, quando o objetivo da discussão é praticar a língua inglesa, a interação com os temas da discussão fica um pouco comprometida, pois, ao mesmo tempo que os alunos têm que pensar e expressar a opinião sobre o assunto, eles devem se preocupar, principalmente, com o como falar o que querem em inglês. Além de tudo isso, tive que conter alguns burburinhos entre os alunos ao longo da aula. Durante a conversação, fui realizando as seguintes perguntas, conforme ouvi novamente na gravação de áudio da aula que realizei:

"Do you read/watch the news? Why (not)?"

"Do you trust the news? Why (not)?"

"Do you trust what people tell you about the news? Why (not)?"

"How can you know a person/source is reliable?"

"What makes you believe in this source?"

"What makes a source reliable?"

"How do you know the news you read is the truth/based on true facts?"

"Do you check the news you read/receive on your cell phone? Why (not)?"

"When you see some news, do you look for it on other sources? Why (not)?"

"Should the news give an opinion? Why (not)?"

"Do you think knowing about the news around us is necessary for us? Why (not)?"

"What kind of social media do you access the most?"

"What kind of things do you usually do on your social media?"

"Does anybody follow any kind of news source? Why (not)?"

"What can social media be used for?"

"If you see a hater on your social media, what do you do?"

"What do you do if you see a person committing cyberbullying?"

"How would you define an influencer?"

"What kind of influence does an influencer have on our life?"

"Do you compare your life with the influencers? If so, how do you feel? If not, why?"

"Have you ever done a social media detox? Why (not)?"

"What are the dangers of social media?"

"Have you ever experienced a bad experience on social media? What happened?"

"What tips would you give someone who wants to reduce their social media time?"

Ao longo das perguntas, os alunos foram participando com o "inglês que tinham". Uns poucos alunos conseguiram soltar pequenas frases. A maioria precisou de muito incentivo até para repetir, em inglês, a versão do que disseram em português. Tentei também ensiná-los expressões que eles estavam usando a todo momento como "*I don't know*", "*I think so*", "*Yes, I do/No, I don't*", "*Like,...*", etc. Quando um aluno falava em português, eu perguntava à turma como se falava e, assim, eles foram se ajudando a passar o que falavam em português para o inglês. Sempre que era possível, pedia para que usassem as expressões da *language box* que organizei. Alguns alunos faziam o uso espontaneamente. Para outros, precisei pedir que escolhessem uma das opções para o ato de fala que gostaria de expressar.

Tentei fazer com que a discussão ficasse o mais crítica possível, selecionando perguntas que levassem a isso. Percebi que os alunos conseguiram se expressar criticamente, apesar da preocupação com o uso da língua inglesa, não apenas deles, mas também a minha de eles usarem a língua. Nas respostas das perguntas acima, eles demonstraram ter pensamento crítico sobre, por exemplo, as influências negativas de *influencers* como a comparação excessiva entre eles e a vida desses influenciadores, a propagação de *fake news* e golpes nas redes sociais, o *cyberbullying* online e o vício. Além disso, demonstraram saber como agir em algumas situações online como bloquear um *hater* e denunciar mensagens ou comentários ofensivos.

Também percebi que os alunos parecem se sentir muito pouco motivados para, pelo menos, tentar falar em inglês. Quando se sentem confiantes, até chegam a falar palavras soltas que conhecem em inglês, mas, quando é uma frase mais elaborada, ficam aparentemente envergonhados de pronunciar erroneamente, talvez. Percebo também que eles possuem certa dificuldade em expressar a opinião em público, até mesmo em português, tanto que tive que fazer diversas *follow-up questions* para eles saírem de respostas com duas ou três palavras apenas... De todo modo, essa experiência com a conversação em inglês sobre uma temática social foi muito positiva e, acredito, preciso repetir essa dinâmica em outras oportunidades para ajudar os alunos tanto na questão de expressar suas opiniões publicamente quanto na de usar a língua inglesa para fazer isso. Ao final, recebi mais um trabalho do *leaflet* da Campanha contra os padrões de beleza e distribuí o questionário da pesquisa para devolverem até o final do turno.

Escrito por Stefani Toledo

sábado, 22 de junho de 2024

Sábado de reposição de paralisação da Aula 14, do dia 29/05/2024 > Reading: Revisão e Correção de Simulado ENEM SEE/MG

Hoje houve mais uma reposição de uma das paralisações na quarta-feira e, felizmente, compareceram, ao menos, três alunos da turma de minha pesquisa. Como eram poucos alunos, fizemos uma aula em conjunto com alguns alunos de uma outra turma minha do Ensino Médio, realizando a revisão e correção de questões do ENEM presentes no Simulado do ENEM aplicado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) aos 3º anos do Médio Regular e EJA.

Como as minhas avaliações constam de questões do tipo ENEM para todos os anos do Ensino Médio, decidi realizar a correção da prova de inglês desse Simulado da SEE/MG, que continha 5 questões retiradas de versões anteriores do ENEM, para aproveitar a reposição e revisar, assim como fiz no primeiro bimestre, estratégias para a realização desse tipo de prova. Além disso, neste bimestre, não haverá a aplicação de avaliação por componente curricular como no bimestre passado. Haverá dois dias na semana em que a escola aplicará um conjunto de cadernos de prova por área de conhecimento (chamado Simulado Bimestral) com questões de todos os componentes curriculares da Formação Geral Básica da BNCC. O Simulado será aplicado na turma em que faço minha autoetnografia em duas semanas e, por isso também, aproveitei a reposição deste sábado para reforçar esse trabalho com questões do ENEM para o Simulado Bimestral com os alunos.

Pensando naqueles alunos que poderiam não estar presentes na aula, preparei também um material com diversas dicas para a resolução das questões da prova de Inglês no ENEM, além de várias indicações de sites de estudo e também onde encontrar todas as edições anteriores da prova do ENEM para a realização das provas de inglês para posterior prática tanto para o Simulado Bimestral quanto para o próprio ENEM, que será realizado por muitos deles no final do ano.

Considereei a aula muito produtiva, apesar de, pelo foco ter sido na resolução da prova, com compartilhamento de dicas e estratégias que os alunos poderiam utilizar para resolvê-la, tive de usar mais português do que inglês. Apesar de as novas diretrizes curriculares e mesmo pesquisas advogarem por um ensino comunicativo, o que os nossos alunos encontram nos formatos de acesso a oportunidades educacionais que podem mudar a sua vida continua sendo o que foi tão pregado pelos antigos PCN: o foco na habilidade de leitura. Considero isso uma grande contradição, especialmente quando, em provas como o ENEM, é exigida apenas a habilidade de leitura ou de um inglês que seja instrumental. Por isso, ainda defendendo o inglês como língua franca e admitindo a importância de oferecer aos meus alunos o acesso a todas as formas de usar e praticar a língua-alvo, não posso negá-los o direito de estarem bem preparados para o que encontrarão ao longo de seu percurso educacional e/ou profissional, sendo esta a minha justificativa para com o trabalho também focado em questões do tipo ENEM.

Mais uma vez, tive de incentivar insistentemente os alunos da minha turma a realizarem a leitura dos textos das questões para que eles pudessem produzir a língua oralmente de alguma forma durante a aula. Porém, eles se mostraram muito relutantes, até que uma aluna, com a minha ajuda, fazendo o *shadowing*, realizou a leitura do texto da última questão. Uma coisa que percebo é que os alunos parecem ter medo de se expressar na língua de qualquer forma, quando fazem uma simples leitura e, mais ainda, quando precisam usar as próprias palavras. A aluna que leu mesmo falou que não gostaria de ler porque não sabia ler em inglês... Mas a aula era para que eles aprendessem a fazer exatamente isso! E isto é algo que tenho que ficar falando constantemente para eles, sendo até um pouco cansativo: que a aula existe exatamente para que eles possam aprender ou aprimorar o que já sabem, pois ela é o momento para isso.

No mais, os alunos demonstraram compreender e interpretar as questões satisfatoriamente, e, no final das contas, até fiquei com a sensação de que eles tinham achado a prova tranquila. De toda forma, vou poder saber mais pelo resultado do Simulado Bimestral da escola logo mais.

Escrito por Stefani Toledo

terça-feira, 25 de junho de 2024

Aula 18 - Reading, Listening and Language in Use: Reporting news

Nesta semana, combinei com o professor de Matemática da turma da pesquisa de trocarmos os horários de nossa aula. Assim, no lugar de termos a aula hoje, na quarta, tivemos a aula ontem, na terça. Antes de iniciar, lembrei o que havíamos feito no sábado de reposição e o compartilhamento do arquivo para estudo no grupo de WhatsApp da turma, pois era o conteúdo do Simulado Bimestral que eles farão na semana seguinte. Para essa aula, havia preparado uma atividade linguística sobre o uso do *Reported Speech* para narrar uma notícia, uma vez que, seguindo a proposta do livro de os alunos trabalharem com mídias e, por fim, produzirem uma notícia, achei mais plausível esse tópico linguístico do que o tópico indicado pelo livro, que era *Relative Clauses*.

Preparei, desse modo, uma apresentação de slides com o tópico linguístico contextualizado e, na minha opinião, gostei muito da aplicação da atividade! Para iniciar a discussão, levei três perguntas prévias para os alunos:

What was the most memorable news you have ever heard?

What happened? What did people say about it?

Have you ever heard about the US tiktokker Courtney Hemming Novak?

A ideia foi contextualizar a atividade a partir de uma notícia sobre uma influenciadora dos EUA que, com um projeto de leitura pelo mundo, divulgou o seu fascínio após a leitura do livro "Memórias Póstumas de Brás Cubas" e, posteriormente, "Dom Casmurro", de Machado de Assis. Essa notícia correu pelas mídias sociais nas últimas semanas, e os vídeos da influenciadora falando sobre os livros viralizaram, impactando até mesmo a venda dos livros citados, em inglês. Achei essa situação muito propícia para todos os objetivos da aula, principalmente porque a atividade de *listening* da unidade em que estamos no livro didático é exatamente sobre Machado de Assis e a sua influência!

Depois de fazer toda essa contextualização também com os alunos, apresentei um *slide* com a foto de Machado de Assis e a capa de sua obra, em inglês, "*The Posthumous Memoirs of Brás Cubas*". Nesse momento, achei pertinente destacar a identidade racial de Machado de Assis - escritor brasileiro negro - que, muitas vezes, foi ignorada. Um aluno perguntou se Machado era brasileiro e se havia escrito o livro "O Pequeno Príncipe", o que achei surpreendente ter alunos de 3º ano fazendo esse tipo de pergunta... Em seguida, mostrei o vídeo da influenciadora em inglês, com legenda em português e em inglês, para que tivessem acesso ao conteúdo original antes de lermos a notícia que selecionei sobre o mesmo assunto. Ao longo da leitura, que eu mesma fiz para otimizar o tempo, fui questionando os alunos sobre a estrutura da notícia como a presença da *headline*, do *lead*, autor e data da publicação. Como a notícia era bem curtiinha, fui lendo tudo em inglês e, somente após toda a leitura em inglês, voltei verificando se haviam entendido o que a notícia estava contando. Uma aluna ajudou a fazer a leitura da fala direta da influenciadora na notícia, o que foi positivo quando analisamos o que era a fala original e o que era relatado na notícia posteriormente.



Fonte da notícia: <https://www.mediaresearch.co.uk/journalism-news-viral-after-reading-bras-cubas-online-cas-casmurro-to-uk/>

Acesso em: 20/04/2024.

Após o vídeo e a leitura da notícia, realizei alguns questionamentos sobre a situação para que os alunos pudessem compreender efetivamente o que estávamos falando:

1. What does the news talk about?
2. What was the tiktokker's review of the book? Positive or Negative? Why?
3. Why do you think the video went viral?
4. Have you ever read/heard about this news before?
5. What do you think about the tiktokker's influence on people? Does this kind of thing impact you? If so, how? If not, why?

Alguns alunos disseram, na dinâmica de dizer em português e depois passar para o inglês, que se sentiram impactados no sentido de quererem ler o livro também. Outros já disseram que, por não gostarem de ler, não se sentiram impactados. Uns até falaram que foi o fato de a influenciadora ser americana que fez com que o vídeo sobre os livros viralizasse, e outros pontuaram a valorização da literatura brasileira fora do Brasil. Tentei problematizar também com eles o fato de os próprios brasileiros ajudarem nessa valorização ao se engajarem nas postagens da influenciadora, levando até mesmo à leitura do segundo livro.

Algo engraçado que achei também foi os alunos não saberem o sentido de "posthumous" em português. Ao falar com eles do sentido, me pareceram curiosos com a história. Para deixar a atividade ainda mais próxima da realidade deles, levei para a sala de aula os dois livros mencionados pela *tiktokker* que a biblioteca da escola tem disponíveis e falei que poderiam pegá-los emprestados para verem depois a sua própria percepção do livro.

Finalizada esta parte, pontuei a característica de a notícia se referir a algo no passado. Para a explicação do *Reported Speech*, diferenciei os sentidos de um discurso direto e indireto, mostrando trechos da notícia, e abordei apenas o uso de três *reporting verbs* (*say, tell e ask*) e o uso de três tempos verbais principais (*simple present, past simple e past perfect*), lembrando, sempre que necessária, as características básicas de cada tempo. Usei frases e trechos dos próprios exemplos do vídeo a que assistiram no começo e da notícia que lemos juntos, colocando-as no esquema a seguir:

Direct:
Tiktokker: 'I'm not quite done with Brás Cubas'.

Indirect?

Direct:
Tiktokker: 'I'm not quite done with Brás Cubas'.

Indirect:
The tiktokker said she was not quite done with Brás Cubas.

What was changed?

Indirect:

She said that she was "angry", because it would be impossible to find any similar book in the world.

Direct?

Indirect:
She said that she was "angry", because it would be impossible to find any similar book in the world.

Direct:
Tiktokker: 'I am angry, because it will be impossible to find any similar book in the world'.

What was changed?

Após essa explicação dialogada, analisamos algumas frases da postagem da influenciadora sobre o segundo livro de Machado lido, "Dom Casmurro".

Let's practice!

courtneyhemmingnovak
Courtney Hemming Novak · 0:12
I checked on my @madcascurro@brazil01 quest and finished
#DomCasmurro and my obsession with the genres that is
#machadoassis continues. What an amazing book! It is too

The tiktokker said/told _____.



Para terminar a aula, passei uma breve tarefa para os alunos: eles teriam que escolher um assunto ou evento acontecido entre eles que pudesse virar notícia para a escola. Para isso, eles pensariam na *headline* e no *lead* e também teriam de fazer pequenas entrevistas com as pessoas envolvidas no caso para que, na aula seguinte, possamos construir a notícia. Deixei livre para eles fazerem em pequenos grupos ou uma notícia só para a sala de aula, porque a minha ideia é poder publicar uma das notícias no jornal da escola e, posteriormente, no perfil do Instagram da escola.

Ao final, avaliei a aula como positiva considerando o objetivo de explicar o funcionamento do uso do inglês na escrita de notícias! Aparentemente, os alunos demonstraram compreender o uso do *Reported Speech*, especialmente por termos trabalhado com falas e trechos retirados do próprio vídeo e da notícia. Só gostaria de ter mais tempo para oferecer ao aluno espaço para produzir mais em inglês com discussões e atividades que dependam mais deles após esse tipo de aula. De toda forma, espero que a proposta de produzir uma notícia seja acolhida pela turma e que eles possam fechar as atividades de inglês deste bimestre de forma ativa!

Escrito por Stefani Toledo

quarta-feira, 3 de julho de 2024

Aula 19 - Recuperação Bimestral - Última aula do 2º bimestre: ENEM English Practice Exam analysis and correction

Para a aula de hoje, tive de interromper o trabalho com a produção escrita da notícia começado com a explicação do *Reported Speech* na aula passada, que terá de ficar para avaliação no 3º bimestre. Assim, antes de começar a aula, lembrei os alunos das tarefas para a produção da notícia. Fixamos que a notícia seria sobre o passeio que fizeram em uma quarta-feira anterior, quando não pudemos ter aula de inglês por causa dessa atividade extraclasse imprevista, descrita na aula 05, como uma forma de compartilhar a experiência no passeio com o restante da escola com a posterior publicação da notícia no jornal e perfil do Instagram da escola. Para auxiliar os alunos na pequena entrevista que teriam que fazer com os professores responsáveis pela atividade, discuti com eles e escrevi no quadro algumas perguntas como “*Who organized the event?*”, “*What was the purpose of the event?*”, “*Who offered the snack?*”, “*Is there any chance to have this kind of event next semester?*”. Falei para os alunos fazerem as perguntas em inglês até porque sabia que os professores que seriam entrevistados sabem se comunicar em inglês. Além disso, pedi para que cada um escrevesse uma frase de três linhas, em inglês, falando sobre a experiência deles no passeio, pois escolheríamos algumas falas para colocar na notícia. Para quem não foi ao passeio, pedi que escrevessem sobre o que pensavam desse tipo de experiência.

Após essa exposição, em inglês e português, devolvi os trabalhos de literatura corrigidos e expliquei a atividade, em folha separada, que faríamos juntos como recuperação da nota bimestral, em especial, do Simulado Bimestral da escola, que foi aplicado no início desta semana. Como forma de otimizar o tempo, utilizei a revisão e correção das cinco questões de inglês do Simulado para atividade de recuperação da nota. Mais uma vez, todas as questões do Simulado

foram questões de versões anteriores do ENEM. Dessa vez, selecionei aquelas que tivessem a ver com a temática trabalhada ao longo do bimestre, a influência das mídias, e as discussões que fizemos sobre notícias, redes sociais e literatura inglesa. Assim como no bimestre passado, então, fizemos a correção das questões e a análise dos textos de cada questão, discutindo o tema do texto, as *cognate words* e construindo um *glossary* de palavras novas. Em todas as questões, eu mesma fiz a leitura dos textos em inglês para otimizar o tempo, deixando a cargo dos alunos o entendimento do assunto do texto a partir do que já haviam compreendido no momento da prova com o auxílio do *glossary*, do enunciado e das alternativas em português, como são as provas do ENEM.

Na primeira questão, discutimos o tema do fragmento de um *essay* da escritora americana de origem mexicana Glória Evangelina Anzaldúa sobre o uso da escrita como prática para discussão de questões culturais e raciais. Os alunos demonstraram ter compreendido a questão sem grandes problemas. Acredito que o *glossary* colocado no Simulado e a estratégia de cognatas tenham os ajudado nessa interpretação do texto. Além disso, acredito que essas questões sejam uma oportunidade de os alunos aprenderem a língua, indo muito além de um simples instrumento de avaliação somativa. Nesta questão, chamei a atenção para o uso da língua por falantes de outras línguas como forma de expressar a sua própria cultura para os outros e defender a sua existência. Na segunda questão, lemos um trecho da música “*Ebony and Ivory*”, de Paul McCartney, e discutimos brevemente sobre o respeito étnico promovido pela canção. Fiquei muito satisfeita com a análise crítica que alguns alunos da turma fizeram com relação à letra da música, em especial, por compreenderem o sentido de “étnico” como relacionado a “cultura” e, mais ainda, a “diferentes culturas”. Além disso, eles conseguiram identificar no excerto palavras e expressões que reforçassem a ideia de respeito étnico expressa. Aproveitei para chamar a atenção para o conhecimento prévio também como no entendimento do que seriam *ebony* e *ivory*.

Na terceira questão, discutimos os personagens e o contexto do cartum apresentado. Nessa questão, me surpreendi com a participação de alguns alunos que conseguiram explicar nitidamente o que a fala expressa pela personagem do cartum, “*My desire to be well-informed is currently at odds with my desire to remain sane*”, significava, de que é melhor ter “*peace than being well-informed*”, apesar de terem apresentado dificuldade em chegar à alternativa correta do enunciado. Na quarta questão, fiz a leitura com os alunos do fragmento de uma matéria sobre a comparação entre os relacionamentos da época da escritora Jane Austen e dos tempos atuais com os aplicativos de namoro. Perguntei a eles, para reforçar o entendimento do texto, se as duas épocas compartilham aspectos semelhantes para a escolha de um parceiro amoroso, e eles disseram que sim. Como foi um assunto bastante trabalhado em sala quando fizemos toda a leitura e discussão da obra “*Pride and Prejudice*” da autora, os alunos demonstraram facilidade em encontrar a resposta correta da questão. Por fim, na quinta e última questão, os alunos mostraram mais facilidade ainda no entendimento do texto, e acredito que tenha sido pelo fato de o texto ser referente às redes sociais, em específico, ao Instagram. Como era uma questão de vocabulário, auxiliei a turma a compreender o sentido da palavra-chave “*downsides*” no texto a partir do entendimento isolado de cada uma das palavras que a compõem e reforcei a importância da primeira frase (*topic sentence*) de cada parágrafo, do conhecimento prévio e do pensamento crítico sobre os assuntos.

QUESTÃO 3. (ENEM 2021 - Adaptada)



"My desire to be well-informed is currently at odds with my desire to remain sane."
ENEM: Material de uma simulação realizada em 14 de 2021
Glossary: "to be well-informed is currently at odds with my desire to remain sane"
Glossary: "to be well-informed is currently at odds with my desire to remain sane"

A presença de "at odds with" na fala do personagem do cartum revela o(a)

- A. necessidade de acessar informações confiáveis.
- B. dificuldade de conciliar diferentes ansiedades.
- C. desejo de dominar novas tecnologias.
- D. desafio de permanecer imparcial.
- E. vontade de ler notícias positivas.

Exemplo de questão do ENEM adaptada para a prova de inglês no Simulado do 2º bimestre

Ao longo de todas as questões, falando em inglês e português, tentei reforçar algumas estratégias de leitura como a observação de palavras cognatas e também do sentido das palavras em um contexto mais geral, como aconteceu com a palavra “*downsides*”. Ao final da correção, os alunos que costumam apresentar um melhor desempenho na aula confirmaram o bom desempenho na resolução das questões também. Percebi que esses mesmos alunos contribuíram muito na aula com a participação ativa ao longo da revisão das questões, o que acabou auxiliando os seus colegas também. Como o Simulado da escola foi no início desta semana, infelizmente, não consegui localizar o caderno do Simulado dos alunos a tempo para que eles pudessem conferir com mais precisão as respostas que tinham dado e tive de entregar as perguntas avulsas e mostrá-las no projetor. Quando os cadernos já estiverem disponíveis, tentarei entregá-los aos alunos para que possam fazer essa verificação, porque penso ser muito importante esse *feedback* direto.

Após a discussão e análise de cada questão, passei olhando as atividades nos cadernos de todos os alunos para fins de avaliação. Avisei novamente sobre o trabalho do *leaflet* contra os padrões de beleza, ainda pendente por alguns alunos. Tive de ocupar quase 10 minutos da aula do professor seguinte, porque comecei a aula com atraso após esperar o professor anterior sair da sala. Por conta disso, tive de distribuir o questionário da pesquisa em outro horário e recolhê-los depois.

Escrito por Stefani Toledo

quarta-feira, 10 de julho de 2024

Aula 20 - Atividades de Preparação para a Festa Julina

Como a festa julina da escola acontecerá no último dia de aula antes do recesso, no próximo dia 20 de julho, a aula dos alunos da turma desta quarta-feira foi utilizada para que eles pudessem preparar algumas atividades de decoração avaliativas para a festa. Assim, não houve aula de inglês e, por isso, não houve a realização de atividades e/ou projetos de inglês a serem registrados.

Escrito por Stefani Toledo

sábado, 13 de julho de 2024

Sábado de reposição de paralisação da Aula 15, do dia 05/06/2024 > Projeto interdisciplinar de Ciências Humanas

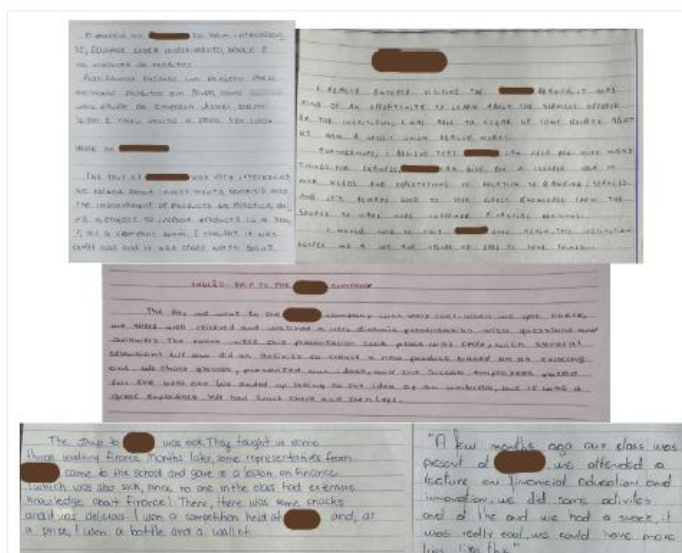
Neste sábado, houve a reposição de mais uma quarta-feira, porém as atividades pedagógicas desenvolvidas se concentraram na área de Ciências Humanas e suas tecnologias. Por esse motivo, não houve o registro de aula ou atividades de língua inglesa para a turma de minha pesquisa.

Escrito por Stefani Toledo

segunda-feira, 15 de julho de 2024

Aula 21 - Writing production Part 1: news report

A aula de hoje foi mais dinâmica, pois preparei um jogo online e o início da escrita coletiva online da notícia! Hoje retomei a proposta da produção escrita de uma notícia em inglês sobre algum evento ou acontecimento que os alunos haviam vivenciado até então. Resolvi abordar essa produção escrita de forma coletiva e online por causa da falta de tempo necessário para uma escrita individual e mais processual, uma vez que estamos na última semana de aula. Aliás, a aula de quarta-feira passada (10/04/2024) foi transferida para esta segunda-feira, em um combinado com o professor de matemática da turma, até mesmo como forma de deixar as aulas da produção escrita mais próximas nesta etapa final. Além disso, essa semana é a semana de organização da festa julina da escola e, por causa disso, três alunos não participaram da aula porque estavam ensaiando para a quadrilha... Antes de começar a aula, perguntei aos alunos quem havia realizado a escrita do próprio depoimento sobre a atividade extraclasse acontecida no horário de nossa aula 05, no dia 20/03/2024, que seria utilizado na notícia. Dessa vez, fiquei satisfeita com o resultado, pois muitos alunos haviam escrito seu depoimento, e em inglês! Provavelmente utilizaram algum aplicativo para ajudar na escrita, porque a maioria não apresentava erros. Porém, o fato de utilizarem as próprias palavras já contribui para essa prática escrita de alguma forma.



Arquivo pessoal.

Depois disso, perguntei se haviam trazido os celulares e se todos estavam com internet, pois começaríamos a aula com um quiz online na plataforma Kahoot!. Todos estavam com seus celulares, mas tive de compartilhar meus dados móveis com alguns alunos que estavam sem internet e, enquanto eles conectavam os celulares e acessavam o site, fui organizando a projeção da plataforma do jogo e da plataforma online de criação de designs diversos, o Canva, para o posterior início à escrita da notícia. Para essa escrita coletiva, pedi aos alunos o endereço de email de todos antes da aula e os adicionei no Canva em um *template* de *news report* prévio para que, quando fossem produzir a notícia, tivessem a chance de trabalharem juntos, ao mesmo tempo, no mesmo documento.

Após toda essa logística para dar início às atividades, expliquei como seria o quiz no Kahoot, cujo objetivo era apresentar as principais características e pontos relevantes do universo da notícia como *purpose of news article*, *headline*, *lead*, *by-line*, *fact vs. opinion*, *fake news* e *influence of technology on journalism*. Utilizei um quiz já publicado na plataforma do Kahoot!, porém realizando modificações que julguei necessárias como colocar a correspondência em português de 5 palavras nada parecidas com o português e acrescentar uma notícia recentemente divulgada nas mídias sociais em cada pergunta como ilustração. Selecionei as últimas notícias do mundo e, principalmente, do Brasil, sobre diversos assuntos como educação, meio ambiente, política, esporte, tecnologia, direitos humanos, mídias sociais e *fake news* e temas policiais. A ideia era, a partir delas, mostrar como uma notícia era construída e, particularmente, acho que isso facilitou muito a compreensão dos propósitos de

uma notícia. Os alunos também pareceram bastante engajados no jogo, e fiquei mais satisfeita ainda por terem compreendido o quiz já que o jogo estava todo em inglês, desde as perguntas às alternativas, e meu auxílio ter sido mais na leitura e compreensão de algumas palavras das alternativas. As perguntas e respectivas notícias como ilustração e para discussão foram:

1. What is the purpose of a newspaper article? ("Server faces uncertainty with the expected increase for Ipseng", em português, "Servidor vive incertezas com o aumento previsto para o Ipseng", O Tempo, July 15, 2024)

2. What is the purpose of a headline? ("Lula condemns attack on Donald Trump: 'unacceptable'", Agência Brasil, July 14, 2024)

3. What does the lead do? ("Find out what the next step is in the case of Nego Di, arrested for alleged fraud", em português, "Saiba qual o próximo passo no caso do Nego Di, preso por suposto golpe", g1, July 15, 2024)

4. What is the purpose of a by-line? ("Argentina beats Colombia to win record-breaking Copa America title", The Athletic, July 15, 2024)

5. Which of the following is NOT one of the components of a newspaper article? ("Biden says it's time to 'lower the temperature' of the country; Trump changes his tune after attack at rally", em português, "Biden diz que é hora de 'baixar a temperatura' do país; Trump muda discurso após ataque em comício", BrasildeFato, July 15, 2024)

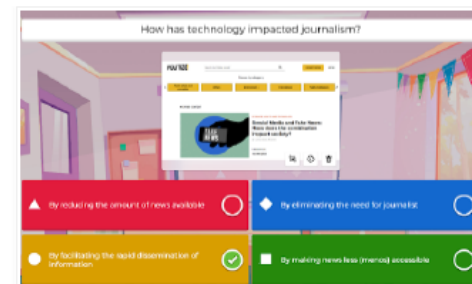
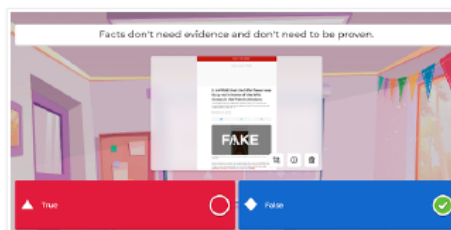
6. What is a fact? ("Precariousness of rural work impacts black people and women more", em português, "Precarização do trabalho rural impacta mais pessoas negras e mulheres", BrasildeFato, July 15, 2024)

7. What is an opinion? ("Education: secondary education in ruins", em português, "Educação: o ensino médio em ruínas", BrasildeFato, July 14, 2024)

8. Judge true or false. Facts don't need evidence, and don't need to be proven. ("It is #FAKE that the Eiffel Tower was lit up red in honor of the left's victory in the French elections", em português, "É #FAKE que Torre Eiffel foi iluminada de vermelho em homenagem à vitória da esquerda nas eleições da França", g1, July 10, 2024)

9. Can you write both a fact and an opinion in the same article? ("In the backlands of Minas Gerais, there are places where it is fire that extinguishes the water", em português, "No sertão de Minas, há lugares em que é o fogo que apaga a água", Estado de Minas, July 15, 2024)

10. How has technology impacted journalism? ("Social Media and Fake News: How does the combination impact society?", em português, "Redes Sociais e Fake News: como a combinação impacta a sociedade?", Politize!, October 30, 2023)



Exemplos das perguntas do Quiz sobre News Report

Durante o jogo, já sabia que não seria possível explorar as imagens e conteúdos de cada notícia por causa do tempo do jogo e, por isso, já preparei um pdf com as perguntas e respostas do quiz seguidas da imagem ampliada da notícia traduzida para o inglês. Após o jogo, então, passei por cada pergunta novamente e, espontaneamente, na notícia, as características ou o tópico abordado na pergunta. Aproveitei para esclarecer, com a primeira notícia, os motivos que nos levaram a paralisar nas aulas passadas, reforçando o papel do noticiário de informar sobre assuntos importantes para toda a sociedade. Ainda, mostrei aos alunos como traduzir a página de uma notícia em português para o inglês de forma que consigam ler a notícia em outra língua também. Considerei bastante válida essa atividade, pois os alunos puderam ver exemplos concretos dos elementos que compõem uma notícia, o que espero que os ajude na produção da notícia da turma. Além disso, quando falamos de como a opinião costuma aparecer em uma notícia, os alunos fizeram a leitura de seus depoimentos em inglês sobre a participação no evento extracurricular mencionado. Após as leituras, perguntei a eles quais seriam as palavras e expressões utilizadas pelos colegas em seus depoimentos que demonstravam opinião, e todos demonstraram reconhecer os adjetivos, verbos e outras palavras que denotavam opinião repetindo o que o colega havia lido. Nem todos os alunos que escreveram o depoimento quiseram ler, nem mesmo o aluno que costuma apresentar um dos melhores desempenhos ao longo da aula, cujo texto foi lido por outra colega, com ele ajudando na pronúncia de algumas palavras.

Por último, começamos a escrita coletiva na plataforma do Canva. Como estivamos nos minutos finais da aula, orientei os alunos sobre como poderiam utilizar o design do Canva para a produção da notícia. Antes disso, retornei a notícia da influenciadora dos EUA, cuja notícia sobre o seu vídeo viral havíamos lido em duas aulas anteriores para o estudo do *Reported Speech*, e pedi que eles apontassem as partes da notícia como *headline*, *lead* e *by-line*. Aproveitei para problematizar a discussão sobre o poder que uma influenciadora de outro país tem em fazer com que a literatura de nosso próprio país passe, enfim, a receber o devido valor por nós, brasileiros e brasileiras, e questioneei se precisaríamos esperar um estrangeiro - um aluno disse "gringo" - falar de nossa própria cultura para podermos valorizá-la e que deveríamos repensar essa questão...

Como a aula já estava acabando, os alunos tiveram tempo apenas de definir a manchete da notícia, que foi criada e escrita por eles mesmos no documento acessado por todos em seus celulares. Pedi para que trouxessem uma foto da turma na atividade para colocarem na notícia, porque eles dão continuidade a essa produção na próxima aula. Espero que tenhamos tempo suficiente para finalizá-la antes do recesso escolar para podermos publicar a notícia no jornal e perfil da escola no Instagram assim que retornarmos. No mais, fiquei muito feliz em ter tido tempo de oferecer aos alunos essas atividades de hoje e, mais ainda, por poder proporcionar essa produção escrita de uma forma tão interativa e coletiva. Estou empolgada com o processo!

Antes de sair da sala, falei a nota dos alunos que quiseram sabê-la, cuja pontuação foi distribuída na atividade de música (5 pontos), no caderno e atividade de campanha dos *Beauty standards* (5 pontos), no trabalho de literatura (5 pontos) e no Simulado Bimestral (10 pontos), além de 4 pontos extras, 2 pontos pela correção do simulado e 2 pontos pelo preenchimento do questionário da pesquisa ao longo desses dois bimestres, pois considerei essa tarefa como uma autoavaliação dos próprios alunos nas aulas de inglês.

quarta-feira, 17 de julho de 2024

Aula 22 - Writing production Part 2: news report

Felizmente os alunos conseguiram finalizar a escrita da notícia no Canva conjuntamente! A aula de hoje foi muito dinâmica! Antes de começar a aula, que demorou um pouco porque os alunos estavam um pouco dispersos pela escola devido à preparação para a festa julina no próximo sábado, pedi aos alunos que fizessem um círculo com cadeiras ao redor da minha mesa. Na última aula, notei que, como a sala é grande, e a turma é pequena, os alunos acabam se sentando uns longe dos outros, o que não ajuda no trabalho conjunto no Canva. Então, a minha ideia foi fazer com que ficassem mais próximos uns dos outros para trabalharem juntos no mesmo arquivo e que ficassem também mais concentrados. E funcionou!

Depois dessa organização, os alunos acessaram o design do Canva em seus celulares - mais uma vez tive de compartilhar a internet - e, para auxiliar na edição da notícia, levei meu notebook e também o chromebook emprestado para todos os professores do Ensino Médio, em modo comodato, pela Secretaria de Estado de Educação. Assim, os alunos puderam trabalhar nos computadores e nos seus celulares. Antes de começarem a escrita, relembrei aos alunos as perguntas que deveriam fazer aos professores responsáveis pela atividade extraclasse realizada na aula 05, do dia 20/03/2024. Para isso, tive a ideia de os alunos enviarem áudio com as perguntas pelo meu WhatsApp para um dos professores e fazerem as perguntas presencialmente para o outro para otimizar o tempo. Quatro alunos enviaram uma pergunta cada para o professor por áudio, o que os deixou bastante motivados, na minha opinião, principalmente porque gravaram e puderam se ouvir depois.

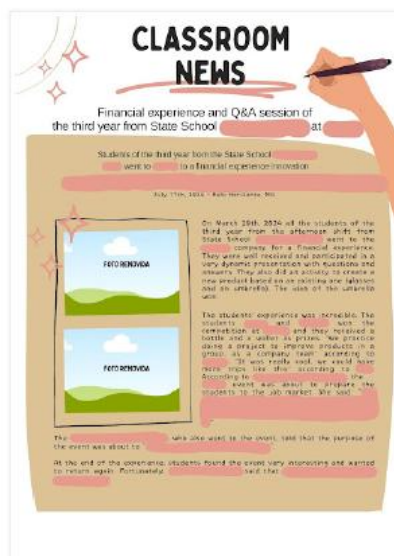
Ao final da aula, um dos professores responsáveis foi, então, até a sala, e um quinto aluno fez duas perguntas sobre o objetivo da atividade extraclasse e a possibilidade de ela se repetir. A interação, mesmo que rápida, foi bem dinâmica, tendo até cumprimentos em inglês. As perguntas, tanto por áudio quanto presencialmente, foram feitas em inglês com a tradução para o português em seguida como uma das formas de garantir a compreensão dos professores. Fiquei bem feliz com o aluno que fez as perguntas em sala no ao vivo, porque ele conseguiu minimamente estabelecer uma conexão entre as perguntas falando, por exemplo, "next question". O professor, para quem os alunos haviam enviado os áudios, enviou a resposta apenas depois da aula e também interagiu muito bem com os alunos, respondendo todas as perguntas, via áudio, em inglês! Na aula da última entrevista, mostrei a eles a resposta e aparentemente ficaram satisfeitos com o resultado.

Antes de iniciarem a escrita da notícia, pedi aos alunos que escolhessem o design do Canva de que mais gostaram e, depois, os auxiliei na finalização da *headline* e na escrita do *lead* e *byline*, chamando a atenção para as características de cada item mencionadas na aula anterior. Logo em seguida, mostrei rapidamente dois slides com a estrutura de uma notícia em três parágrafos para que eles pudessem organizar a escrita da notícia mais facilmente. Os alunos se mostraram bastante engajados na atividade e, como vi que haviam se formado pequenos grupos, pedi que cada grupo ficasse responsável por escrever um parágrafo, até mesmo para otimizar o tempo da aula.

Assim, um grupo de alunos ficou responsável em apresentar a atividade no primeiro parágrafo, outro, por fazer as citações dos colegas e dos professores responsáveis sobre a experiência vivenciada, e o último grupo, por dar um desfecho à notícia. A ideia de pedir que eles escrevessem um depoimento sobre a

experiência individual na atividade foi essencial para a escrita da notícia, porque, ao falarem de sua experiência, alguns alunos já descreveram bem a atividade extraclasse. Aliás, após a escrita da notícia completa, entreguei a *revision* dos depoimentos de quem havia escrito o seu, destacando questões como ortografia, escolha de palavras e separação de sílabas em inglês. O grupo responsável pelo desfecho teve de utilizar aplicativo de tradução, pois apresentou mais limitações no vocabulário em inglês. Com meu auxílio, o grupo que ficou responsável pela escrita das citações pôde utilizar o *Reported Speech* para mencionar o que os colegas e os professores responsáveis falaram sobre a experiência, apesar de ter faltado tempo para escrever a fala dos professores no design do Canva [que foi inserida na aula em que realizamos a segunda e última entrevista em grupo].

No final, os alunos conseguiram finalizar toda a notícia, colocando até fotos da turma no *news report*, restando apenas uma última revisão da escrita, que será feita no dia em que marqueei para realizar a segunda e última entrevista de grupo sobre as atividades e projetos desenvolvidos no 2º bimestre. Assim que voltarmos do recesso escolar, e os professores entrevistados revisarem suas falas inseridas, solicitarei à escola que a notícia seja publicada no perfil do Instagram da escola para que o trabalho alcance toda a comunidade escolar e demais pessoas da sociedade [publicação realizada no dia 02/09/2024]. No mais, fiquei muito contente com o envolvimento dos alunos na atividade e como o trabalho em conjunto pelo Canva pareceu funcionar bem para a escrita da notícia de um assunto que eles mesmos haviam vivenciado, pois puderam utilizar suas próprias palavras na língua inglesa sem grande auxílio de minha parte, até porque não sabia exatamente como havia sido a experiência por não ter estado com eles.



Fonte: Arquivo pessoal.

Escrito por Stefani Toledo

sábado, 28 de setembro de 2024

Sábado de reposição de paralisação da Aula 16, do dia 12/06/2024 > Projeto interdisciplinar de Ciências da Natureza

Mais uma vez, neste sábado, houve a reposição de outra quarta-feira paralisada. Desta vez, as atividades pedagógicas desenvolvidas se concentraram na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias. Por esse motivo, não houve o registro de aula ou atividades de língua inglesa para a turma de minha pesquisa.

Escrito por Stefani Toledo

APÊNDICE X – QUESTIONÁRIO SEMANAL SOBRE AS AULAS PARA A TURMA

Questionário sobre a Aula para os(as) Estudantes

Data da aula: ____/____/____

1. O que você achou da(s) atividade(s) desenvolvida(s) na aula? Justifique sua resposta.

2. Quais foram os pontos positivos e negativos da(s) atividade(s) desenvolvida(s) na aula? Justifique sua resposta.

3. A aula de hoje foi ministrada:

- () Parcialmente em inglês (10 a 40%)
 () Parcialmente em inglês (40 a 60%)
 () Parcialmente em inglês (60 a 90%)
 () Totalmente em inglês
 () Totalmente em português

4. Você usou inglês nessa(s) atividade(s) de alguma forma? Se sim, como? Se não, por quê?

5. Você aprendeu inglês com essa(s) atividade(s)? Se sim, o quê? Se não, por quê?

6. A aula contribuiu/contribui para a sua vida pessoal, social e acadêmica (ex.: abordou algum valor, ensinamento de vida, lição sobre comportamento individual e/ou coletivo)? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

7. Você acha que o tempo da aula (1 horário por semana, de 50 minutos) foi/é suficiente para a(s) atividade(s) desenvolvida(s) na aula? Por quê?

8. Algum comentário, sugestão, reclamação, etc. sobre a aula? Sinta-se à vontade para contribuir com as aulas.

THANK YOU VERY MUCH!

APÊNDICE XI – ROTEIRO DEFINITIVO PARA AS ENTREVISTAS ORAIS EM GRUPO COM A TURMA

Roteiro para Entrevista Oral sobre as Aulas de Inglês no 1º/2º Bimestre - Alunos

1. Se pudessem descrever como vocês pensam uma aula de inglês, como seria? Por quê?
2. O que vocês acharam das aulas e atividades de inglês desenvolvidas no 1º/2º bimestre? Por quê?
3. Quais foram os pontos positivos e negativos das aulas e atividades no 1º/2º bimestre? Por quê?
4. Considerando todas as aulas de inglês do 1º/2º bimestre, vocês acham que elas foram ministradas pela professora: Parcialmente em inglês (10 a 40%); Parcialmente em inglês (40 a 60%); Parcialmente em inglês (60 a 90%); Totalmente em inglês; ou Totalmente em português?
5. Vocês acham que aprenderam inglês com as aulas e atividades desenvolvidas no 1º/2º bimestre? Se sim, o quê? Se não, por quê?
6. Vocês acham que utilizaram a língua inglesa nas atividades de alguma forma? Se sim, como? Se não, por quê?
7. O que vocês acharam do uso do inglês nas atividades em sala (escritas e orais): foi *muito usado*, *razoavelmente usado* ou *pouco usado*? Por quê? E o português?
8. Vocês acham que as aulas e atividades contribuíram para a sua vida, por exemplo, ajudou a discutir e refletir sobre alguma temática social, abordou algum valor, ensinamento de vida, lição sobre comportamento individual e/ou coletivo? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
9. O que acharam do uso (das propostas de temas para os bimestres sugeridas pelo) do livro didático? Por quê?
10. Vocês acham que o tempo da aula (1 horário de 50 minutos por semana) foi suficiente para as atividades desenvolvidas nas aulas de inglês no 1º/2º bimestre? Por quê?
11. O que vocês acham que pode ser diferente nas aulas dos próximos bimestres? Por quê?
12. Gostariam de fazer algum outro comentário, sugestão, reclamação etc.? Fiquem à vontade para falarem o que quiserem sobre as aulas e atividades.

Agradeço imensamente a sua colaboração!

APÊNDICE XII – PRIMEIRA ENTREVISTA EM GRUPO COM A TURMA

1ª Entrevista com os alunos - Aulas e atividades do 1º bimestre
Sexta-feira - 19/04/2024

Stefani: Boa tarde, pessoal!

Todos ao mesmo tempo: Boa tarde!

Stefani: Primeiramente gostaria de agradecer a vocês pela participação na pesquisa. É muito importante ouvir vocês, o que vocês têm a dizer sobre as nossas aulas, as nossas atividades, principalmente sobre esse período que vocês estão vivenciando, que é o Novo Ensino Médio. E aí hoje então nós vamos fazer a nossa entrevista em grupo como parte da minha pesquisa de doutorado [...]. Para essa entrevista, vou fazer a gravação dela e eu gostaria de saber se vocês autorizam essa gravação.

Todos ao mesmo tempo: Sim.

Stefani: Muito obrigada. E, mais uma vez, garanto que haverá privacidade de quem falar o que for falado e também o anonimato. E agora eu gostaria que vocês falassem o nome fictício escolhido por vocês mesmos pra gente utilizar na pesquisa.

[...]

Stefani: Muito obrigada mais uma vez! Nessa entrevista de hoje, que é a primeira dessa etapa, o conteúdo dela são as aulas e as atividades de inglês desenvolvidas no primeiro bimestre. Então sintam-se à vontade para falar o que vocês quiserem. Não se preocupem, estou aqui pra ouvir também como professora. Podem ficar à vontade se tiverem qualquer dúvida também durante a realização da entrevista. Vocês podem falar um atrás do outro, podem falar todo mundo junto também. Só se lembrar de, se quiser falar, e o colega estiver falando, pedir a vez para todo mundo ter a chance de falar também. Não precisam me esperar apontar. Aqui é livre, cada um que quiser pode ficar à vontade. Para começar, eu gostaria que vocês descrevessem como está sendo a experiência no Novo Ensino Médio, porque vocês estão no 3º ano e já passaram pelo 1º e 2º. Como está sendo essa experiência?

Aurora: Acho que cansativa, porque são muitas matérias, e tudo junto assim, a gente tem que fazer tudo no mesmo tempo...

Marcelo: ... Por conta do horário também...

Aurora: ...Sim, o horário, que é mais um horário. A gente sai às 6 e 20 [da tarde].

Marcelo: A gente fica literalmente o dia inteiro aqui na escola, a tarde toda. Se a gente quiser fazer outras coisas, a gente não tem tempo.

Stefani: Entendi. E, sobre as matérias, o que que vocês estão achando, sobre a questão do horário que aumentou pelo número de matérias? Como está sendo essa experiência?

Lucca: Ruim, porque a gente estuda umas matérias que a gente não vai usar pra vida?

Aurora: É... tipo, não cai no Enem, por exemplo.

Lucca: Tipo, uma matéria que você estuda uma vez pra nunca mais depois usar.

Marcelo: Verdade.

Stefani: Então, você acha que está estudando matérias que...

Lucca: ... matérias desnecessárias...

Marcelo: ...que a gente não vai usar no dia a dia depois que a gente sair da escola.

Stefani: Entendi. E, com relação à língua inglesa no Novo Ensino Médio, qual foi a experiência de vocês? Pensando no primeiro ano, no segundo, agora que a gente está no terceiro ano. Como tem sido até agora?

Maria: Pra mim, não está sendo muito bom, porque eu já tenho muita dificuldade com o inglês, e tem só uma aula por semana, né? Então, eu acho assim que atrapalhou, porque essa uma aula que a gente tem poderia ter mais de uma...

Marcelo: ... eles podiam tirar tipo umas aulas que não fazem sentido e colocar as de inglês.

Lucca: É... as matérias desnecessárias, poderiam tirar e colocar inglês.

Stefani: Uhum. Então vocês tiveram também uma aula só no primeiro e segundo ano, né? Entendi. E, assim, se vocês pudessem descrever uma aula de inglês, como seria para vocês? Como vocês descreveriam essa aula de inglês?

Cristiano: Bacana. Muito legal. Dá para aprender várias coisas.

Stefani: E é a forma como você imaginava ser uma aula de inglês?

Cristiano: Ah, não sei. Nunca pensei nisso, não. Bacana.

Marcelo: Quando é aula de leitura, eu acho que por uma parte é boa e, por outra parte, é ruim, porque a gente não está muito acostumado, né? Tipo a ler tudo em inglês. Aí acaba sendo bom, porque a gente vai aprender.

Aurora: Eu gosto também de aulas comunicativas, que a gente fala inglês, a professora fala inglês, tira as nossas dúvidas, e não é só escrever no quadro, e a gente copiar...

Marcelo: Verdade.

[...]

Stefani: E, pra vocês, como que teria que ser essa aula?

Marcelo: Prática.

Matteo: Aula pra conversar.

Cristiano: Práticas também.

Stefani: E que tipo de prática?

Cristiano: Comunicativa. Falando assim e tal.

Matteo: É, conversação em inglês.

Aurora: Eu acho que só da aula começar toda em inglês, vai tirando as dúvidas do que a gente não entendeu do que você falou, eu acho muito bom que a gente aprende melhor.

Stefani: Uhum. Agora a gente vai pensar um pouco nas aulas e nas atividades que a gente teve nesse primeiro bimestre de 2024. O que que vocês acharam das aulas e das atividades que foram desenvolvidas? Só lembrando, o tema da unidade do bimestre foi *Life Experiences*, a gente leu o discurso de Emma Watson e, a partir daí, a gente fez a confecção do *card* do dia das mulheres pro evento, e a gente estudou a estrutura de como falar, escrever sobre *Life Experiences*, a escrita do parágrafo sobre a *Inspirational Person* e, por fim, a gente finalizou com a prova do tipo ENEM. E aí o que que vocês acharam dessas aulas, dessas atividades?

Marcelo: Eu achei legal... A explicação foi muito boa. O ruim é que a gente não está acostumado.

Stefani: Acostumado com o quê?

Marcelo: Tipo, falar em inglês, escrever também em inglês algumas atividades que a gente escreve em inglês. A gente acaba se acostumando, mas, na minha opinião, achei as aulas muito boas. Não vou lembrar detalhadamente assim... no geral, achei muito boas.

Lucca: As aulas são muito interessantes.

Cristiano: A única parte ruim é ficar preenchendo aquele formulário.

[Todos riem]

Stefani: Da pesquisa, né?

Cristiano: É.

Stefani: Ah, ah. Você falou, Lucca, sobre a...

Lucca: ... as aulas oralmente eram melhores.

Stefani: Ah, tá. Como assim? Que tipo de aulas?

Lucca: Tipo a última. A gente ficou mais falando do que escrevendo na correção da prova.

Marcelo: No discurso que a gente leu também, ajudou bastante a desenvolver.

Stefani: Uhum. E você falou sobre a questão de não estar acostumado à escrita em inglês?

Marcelo: É, tipo, sem ser nas aulas, na escola, tipo fora da escola. Aí, acaba que algumas coisas que a gente for tentar fazer, aí acaba escrevendo errado em inglês fora da escola.

Stefani: Ah, tá. Entendi. E quais foram os pontos positivos e negativos? É para falar, tá, gente? Não se preocupem! Quero ouvir a opinião de vocês, até mesmo pra gente melhorar as próximas aulas, porque depende de vocês também. O que que vocês acharam? Vocês falaram só pontos positivos, e os negativos? Porque aí vocês falaram também da questão da parte escrita, o que mais?

Aurora: Acho que o negativo também é o tempo de aula. Podia trazer bem mais coisa do que a gente faz.

Stefani: Que tipo de coisa?

Aurora: Ah, a comunicação que eu já falei, colocar músicas em inglês pra gente escutar, e tentar saber o que está falando na canção.

Marcelo: Fazer comparação também da língua portuguesa e do inglês para ver se a gente consegue identificar na música.

[...]

Stefani: E, assim, considerando todas as aulas de inglês do primeiro bimestre, vocês acham que elas foram ministradas por mim, tá? Pensando assim como professora, vocês acham que elas foram ministradas pela professora, eu, parcialmente em inglês, de 10% a 30%, parcialmente em inglês, de 60% a 90%, totalmente em inglês ou totalmente em português?

Matteo: Acho que... parcialmente, de 10% a 30%.

Stefani: De 10% a 30%, por quê?

Cristiano: Acho que uns 60% mais ou menos...

[Várias vozes]

Marcelo: Assim, nas aulas, vamos supor, ela lê o texto em inglês, depois faz a tradução, e vai falando com a gente em inglês.

Aurora: É, porque não tem como você falar tudo em inglês também, que a gente não vai aprender nada sem saber o que você está falando.

Cristiano: Foi mais 50% e 50%, eu acho.

Stefani: É, podem considerar o meio termo também... não tem aqui, mas podem falar. E em que partes vocês viram assim? Por exemplo, você citou a questão da leitura, né? Tem a leitura, ler em inglês e depois em português, e você falou de 10% a 30%. Em que partes assim você me viu falando inglês, mais ou menos?

Matteo: Na verdade, acho que mais. É meio termo também, que você fala em inglês, mas depois você acaba traduzindo em português para todo mundo entender...

Lucca: ...a atividade em inglês, depois em português...

Stefani: Uhum. E vocês acham que deveria falar mais português ou aumentar o inglês?

Lucca: Aumentar o inglês.

Aurora: Acho que mais inglês.

Lucca: Que a gente te ouvindo, a gente vai aprendendo mais palavras...

Marcelo: ...vai desenvolver mais.

Stefani: Mesmo tendo essa questão que vocês citaram de entender ou não o que eu estou falando?

[Várias vozes]

Lucca: Tipo, se a gente te ouve falando a palavra, e falando a tradução, a gente coloca na mente, e vai ficar mais fácil.

Marcelo: Verdade. É que nem música, que a gente desenvolve mais no inglês ouvindo música, às vezes.

Aurora: Por isso que tem muita gente que aprende inglês com série, vendo legendada, que está toda hora em inglês e só traduzindo.

Stefani: Ah, sim. E vocês acham que, nessas aulas que a gente teve, vocês aprenderam inglês?

Cristiano: Yes, I am.

Algumas vozes: Sim.

Marcelo: Tenho uma certa dificuldade...

Lucca: Pouco.

Marcelo: ...Mas, assim, como eu falei, as aulas foram muito boas. E eu tenho uma certa dificuldade de aprender.

Stefani: E, daquilo que você aprendeu [viu], você acha que aprendeu o pouco que você acha?

Marcelo: Ah, eu acho que sim. Se for pra eu lembrar, eu acho que vou lembrar umas coisinhas.

Cristiano: Eu acho também que o que a gente aprendeu na aula dá pra se comunicar com alguém de fora, que a gente aprendeu bastante da comunicação. Tipo, se a gente fosse comunicar com alguém de fora, acho que ele ia entender, e a gente ia entender também.

Stefani: E em que parte a aula te ajudou nesse desenvolvimento da comunicação?

Cristiano: Tipo, a gente está lendo um texto, aí tem uma palavra difícil. Aí você incentiva a gente a ler a palavra difícil e fala a tradução. E também fala como se fala. Aí dá para entender a pronúncia e saber a tradução, e ajuda bastante também.

Stefani: Aí você acha que isso ajuda caso você tenha que se comunicar fora da sala de aula?

Cristiano: Aham. Eu acho que sim.

Aurora: Eu ia falar isso mesmo. Melhorou muito a minha pronúncia, porque, tipo, a gente não tenta em casa, aí você, falando: “não, leia! vai!”, “leia mesmo que está em inglês” ou “fala em inglês”, isso incentivava a gente a melhorar. Eu melhorei bastante a minha pronúncia. Porque, no primeiro ano, era todo em português, não incentivava a gente em nada a tentar falar inglês.

[...]

Stefani: Entendi. Você falou que aprendeu pouco, e por quê? [apontando para Lucca]

Lucca: Porque eu tenho dificuldade em falar inglês.

Stefani: Aí você acha que as aulas e as atividades...

Lucca: ...se fossem mais frequentes, aí eu aprenderia mais.

Stefani: Então você acha que o tempo interfere nesse seu processo de aprender mais?

Lucca: Muito.

Stefani: Entendi. Vocês acham que vocês usaram a língua inglesa durante as aulas e as atividades que a gente fez no primeiro bimestre?

Maria: Sim. Por exemplo, a senhora fazia uma pergunta, a gente respondia, mas a senhora pedia pra gente repetir a resposta só que em inglês, e não em português.

Stefani: Isso ajudou?

Maria: Ajudou.

Carol: Nas leituras também, né? Quando a gente tinha que ler os textos em inglês, você ajudava a gente a descobrir novas palavras, a falar novas pronúncias.

Stefani: E vocês acham que esse uso do inglês em sala pode ajudar fora da sala, pode ser usado fora da sala?

Algumas vozes: Pode.

Stefani: E o que vocês acharam do uso do inglês nas atividades, foi muito usado, razoavelmente usado ou pouco usado?

Cristiano: Foi muito usado.

Aurora: Muito usado.

Stefani: De que forma foi muito usado? Tudo estava em inglês, tudo estava em português e inglês?

Lucca: Tinham aula que estavam os dois. Estava meio termo.

Marcelo: Vamos supor, algumas tinham mais inglês, tipo texto. Tinha o texto em inglês, e algumas coisas em português para a gente conseguir responder.

Stefani: E vocês conseguiram compreender o que estava ali, os comandos, as atividades?

Aurora: Sim, na prova mesmo, o glossário foi muito bom pra gente conseguir... parece que a gente estava lendo sozinho, só com a ajuda do glossário, e aí foi muito legal.

Stefani: Que bom. Falando ainda... é sempre sobre as aulas e atividades, tá, gente? Vocês acham que elas contribuíram para pensar a vida de alguma forma? Vocês acham que elas contribuíram no sentido de discutir temáticas sociais, presentes no cotidiano, de abordar algum valor, ensinamento de vida ou questão sobre comportamento individual ou coletivo? Vocês acham que essas atividades fomentaram esse tipo de discussão também além do ensino do inglês?

Maria: Eu acho que sim, porque tinham alguns gêneros tipo notícia, né? Que ele falava de coisas da sociedade mesmo. Tipo, desmatamento, sobre o meio ambiente, de gravidez na adolescência. Então, eu acho que ajudou, não só para isso, mas para outras coisas também.

Stefani: O que mais? Aí vocês podem pensar nas atividades que a gente fez, tanto as de leitura quanto...

Gilberto: ... Aquela da mulher do Harry Potter lá, que era sobre igualdade de gênero, que a gente discutiu sobre. Na prova também teve muito sobre o aquecimento global, o negócio sobre a interação das pessoas umas com as outras.

Cristiano: Ah! Teve também sobre o desperdício de comida.

Stefani: Legal. Vocês acham que esse tipo de atividade... porque o objetivo da atividade era compreender, né? Fazer a interpretação ali, compreender e chegar na resposta pensando no tipo de questão do ENEM. Mas vocês acham que essas questões do tipo do ENEM elas também fomentaram além da aprendizagem na língua inglesa, a pensar sobre essas questões temáticas, igual Gilberto mencionou?

Algumas vozes: Sim.

Stefani: E vocês lembram que a gente usou o livro didático no início em algumas aulas. O que que vocês acharam do uso do livro? Aí a primeira atividade que a gente fez foi de *Life Experiences*, apesar de ter sido uma folhinha, foi retirada do livro, e a gente fez um estudo...

Vocês lembram do *Present Perfect*, para falar sobre *Life Experiences*? Então, o que vocês acharam do uso do livro? Aí vocês podem pensar no sentido geral também de livros didáticos de inglês.

Marcelo: Acho meio confuso o livro.

Stefani: Você acha meio confuso? Por quê?

Marcelo: Tem coisa que tem muita informação. Literalmente, muita informação. Aí eu acho que, nas aulas que passa a folha e você vai explicando pra gente... Eu acho o livro muito confuso. Assim, quando vem a explicação aí dá pra entender mais ou menos.

Aurora: Quando a gente faz junto a atividade, é muito melhor. Você vai e pergunta pra gente, fala se a resposta está certa ou está errada.

Carol: Eu acho mais difícil aprender com o livro, com as atividades do livro. Tenho mais facilidade quando tem texto ou com música também. Agora, no livro, eu acho mais complicado.

Stefani: E vocês, assim, em questão do livro... anteriormente vocês falaram que tem a questão do costume, né? De ver tudo em inglês, escrever tudo em inglês. Será se o livro também não entraria nesse caso de “porque está tudo em inglês, não estou acostumado ainda”?

Ou vocês acham que não, que é porque ele é difícil mesmo, que traz muita coisa?

Lucca: Os dois. Porque é muito difícil, que a gente não vai entender nem metade dele.

Stefani: Entendi. Que não dá pra entender 100%, você fala, né? E sobre as atividades, por exemplo, que a gente fez no livro didático, vocês conseguem se lembrar um pouco delas?

Algumas vozes: Não...

Marcelo: ... porque como tem só uma aula, acaba que as outras matérias se juntam, e vira aquela bola de neve.

Carol: Principalmente quando tem feriado, que emenda.

Marcelo: Sempre na sexta.

Stefani: E nossa aula é na quarta, né? Também está tendo feriado e paralisação. E o que que vocês acham que poderia ser diferente nas aulas de inglês, nas atividades nos próximos bimestres? Que ideia vocês teriam para as aulas?

Carol: Eu gostaria que tivesse música. Que eu acho fácil, porque a música já é do nosso convívio. Então, às vezes, pode ser música que a gente conhece e meio que já canta, assim, então é mais fácil a gente conseguir a tradução.

Lucca: Slides também.

Stefani: Slides? Pra falar sobre o quê?

Marcelo: Dependendo do assunto...

Lucca: ... fica mais fácil, eu acho...

Stefani: Quando eu projeto aqui no quadro, né?

Lucca: Aham.

Matteo: Acho que apresentar algumas partes pequenas de alguma série em inglês, talvez a legenda em português e inglês, acho também ajudaria muito.

Stefani: Uhum.

Matteo: Acho que *Friends*, a série, ensina bastante. Tem muitas palavras que dá pra aprender.

Stefani: Sim, questão de vocabulário, né?

Matteo: Uhum.

Stefani: Mais alguém? Podem falar, porque esse é um momento também pra gente poder pensar nas nossas próximas aulas.

Lucca: Acho que poderia ter mais aulas. Ter umas três.

Stefani: Três. Nosso sonho, né? E, nesse período todo, como vocês avaliam a aprendizagem de vocês nesse tempo que a gente está junto. Pode pensar só nesse primeiro bimestre, mas como foram tão poucas aulas, né? Pensar também, por exemplo, um pouco do ano passado que a gente estava junto. Vocês acham que conseguiram aprender, evoluir na aprendizagem?

Lucca: Acho que eu não aprendia mais por causa de mim mesmo, porque não tinha tanto interesse. Mas esse ano eu estou com mais interesse.

Stefani: Esse ano você está com mais interesse? Por quê? O que que te motivou para você ficar mais interessado?

Lucca: Não sei...

Marcelo: É bom quando a gente for viajar pra fora, né? Vamos supor, a maioria das pessoas quer viajar para os Estados Unidos, aí chegando lá vai ter mais ou menos uma noção do que ela está falando, as pessoas estão falando também. Quando vir uma coisa assim escrita, a pessoa sabe o que que é.

[...]

Aurora: Desde quando você começou a dar aula pra gente, eu consegui aprender muito mais, mesmo com poucos horários.

Cristiano: É, tipo, em um ano de ensino médio com aula sua, deu pra aprender mais que 5 ou 6 no fundamental, porque, no fundamental, era basicamente só verbo *to be*. [...]

Stefani: [...]. Então, beleza. E, assim, gente, já estamos caminhando para o final, tá? São perguntas só mesmo sobre esse primeiro bimestre. E aí eu gostaria de perguntar se vocês têm algum outro comentário, sugestão, reclamação...

Cristiano: Eu tenho.

Stefani: Pode falar.

Cristiano: Então, é sobre a questão também de ter mais aulas, porque acho que isso devia ser mais cobrado mesmo, porque o inglês, lá na fora, na vida pessoal, até no mercado de trabalho, é muito mais cobrado, e tinha que ter mais aulas, porque hoje em dia é quase que obrigatório ter o inglês no currículo se quiser ter um bom emprego, numa empresa boa. Então eu acho que tinha que ter mais aulas mesmo.

Marcelo: Se você for tentar em uma empresa que é grande, eles têm comunicação com outros lugares, aí o inglês também ajuda bastante nessa comunicação.

Stefani: Certo. Uma empresa que seja multinacional, né?

Marcelo: É.

Stefani: Mais alguma coisa? Podem ficar à vontade, livres para falar ou não, se não quiserem também.

Cristiano: Também acho que devia ter mais línguas a serem ensinadas. Eu gostaria de saber falar o francês...

Aurora: ...Verdade. Quando a gente teve espanhol ano passado, eu amava. Sou apaixonada por espanhol, mas acabou.

Marcelo: Foi só no primeiro ano.

Aurora: Eu adorava o professor e a matéria.

Stefani: Legal. Se vocês tivessem uma língua a mais, além do inglês, vocês acham que seria legal?

[Todos respondem afirmativamente ao mesmo tempo]

Cristiano: Acho que o espanhol, que é a segunda língua mais falada.

Lucca: Espanhol é mais fácil de entender e pronunciar.

Maria: ... o italiano também.

Stefani: Mais alguma coisa que gostariam de falar?

Cristiano: Não, eu acho que por hoje é só.

[Todos riem]

Stefani: Então, eu gostaria de agradecer muito a vocês pela participação. Nós vamos continuar com nossa pesquisa nesse segundo bimestre se tudo der certo. E, ao final do segundo bimestre, nós vamos fazer uma nova entrevista também. Vocês já podem ir pensando, ir olhando a aula com um olhar mais atencioso para, se quiserem também falar alguma coisa que não tenham falado aqui hoje, falarem na próxima entrevista. Certo? Então, muito obrigada a todos vocês.

APÊNDICE XIII – SEGUNDA ENTREVISTA EM GRUPO COM A TURMA

2ª Entrevista com os alunos - Aulas e atividades do 2º bimestre
Sexta-feira - 19/07/2024

Stefani: Então, boa tarde, pessoal!

Todos ao mesmo tempo: Boa tarde!

Stefani: Mais uma vez, estamos aqui para conversar um pouco sobre como foram as aulas e as atividades desenvolvidas nas aulas de língua inglesa neste segundo bimestre, tá bom? Antes, eu queria agradecer a colaboração de todos vocês nesta pesquisa. Saibam que ela é muito importante para o desenvolvimento da educação e pra gente saber o que realmente acontece dentro da sala de aula para, a partir disso, pensar formas de mudar nossa prática pedagógica mesmo. [...]. Gostaria de reforçar que haverá privacidade, anonimato sobre a identificação de vocês, e vocês podem também participar ou não da pesquisa em qualquer momento, estamos na fase final dela, e hoje mesmo vocês podem responder ou não as perguntas que forem feitas. A entrevista, como eu disse, será sobre as aulas e atividades de inglês do segundo bimestre. Antes de começar, gostaria que cada um falasse o codinome escolhido pelo qual vocês serão chamados.

[...]

Stefani: Muito obrigada a todos vocês! Então, para começar, vamos relembrar um pouco aqui sobre as aulas do segundo bimestre. Nesse bimestre, nós discutimos o tema “a influência das mídias”, o poder da escrita, da fala, a influência das mídias em geral nas nossas vidas, incluindo o tema dos padrões de beleza, *Beauty Standards*... Vocês lembram da música *Pretty Hurts*, que nós trabalhamos, de Beyoncé. Fizemos a leitura, análise e discussão do primeiro capítulo de *Pride and Prejudice*, de Jane Austen, vocês se lembram? E tivemos depois aquela atividade de literatura também, a aula de conversação em inglês sobre *news* e *social media* que a gente fez lá no palco, vocês se lembram? Fizemos a rodinha e fomos só conversando. Depois fizemos o estudo e análise do que seria relatar o que outra pessoa falou em inglês, que seria esse *reporting news*, *reported speech*. A gente até assistiu ao vídeo e fez a leitura sobre a notícia do vídeo da influenciadora dos Estados Unidos, que viralizou falando sobre a literatura de Machado de Assis. E, por fim, a gente fez a escrita de uma notícia sobre um evento no qual vocês participaram da atividade extraclasse que ocorreu lá no mês de março. E também no sábado de reposição para quem veio, a gente teve a escrita da *letter of gratitude*, que foi a carta de gratidão, e também fizemos a análise e correção de questões da prova de inglês do Enem, certo? Então, pensando nessas atividades, o que vocês acharam das aulas e dessas atividades de inglês desse segundo bimestre?

Lucca: Práticas!

Stefani: Práticas? Por quê?

Lucca: Porque é melhor falar do que escrever.

Stefani: Você sentiu que você falou mais? Sentiu que a aula foi mais de falar do que de escrever?

Lucca: Foi.

Stefani: Em que sentido você sentiu que você falou mais? [silêncio] Alguém consegue explicar? Alguém concorda com ele?

[Matteo apenas balança a cabeça afirmativamente]

Stefani: Matteo, concorda? Você balançou a cabeça.

[Matteo balança a cabeça afirmativamente novamente]

Stefani: Por quê? Falar é melhor?

Matteo: Sim.

Tay: Eu também acho que foi melhor. Foi melhor, uai, porque tem palavras que eu não sabia que eu aprendi nas aulas dela.

Stefani: Certo. Mais alguém?

Gilberto: Eu mal usei o caderno.

Stefani: Ou seja, a aula foi mais...

Gilberto: Mais prática, mais oral.

Stefani: Mais oral...E você gostou desse tipo de aula

Gilberto: Gostei.

Stefani: Por que você gostou?

Gilberto: Mais fácil.

Stefani: Mais fácil? Em que sentido que é mais fácil?

Gilberto: Eu não gosto de copiar, né?

Stefani: Você não gosta de copiar? [risos] E pensando no ensino e na aprendizagem da língua inglesa?

Gilberto: É mais fácil de... Tipo, você mostra e você ainda fala e pede pra gente repetir.

Lucca: Não, eu prefiro quando você passava a aula que a gente escrevia, e você pedia pra gente repetir, porque a gente já sabia como falar e escrever... Era mais fácil.

Stefani: Entendi. Pensando nessas aulas então, quais foram os pontos positivos e negativos dessas atividades que a gente desenvolveu, que eu falei aqui para vocês?

Lucca: O positivo pra mim foi ter falado um pouco, assim, e o negativo foi não ter escrito muito...

Stefani: ... ter falado em inglês?

Lucca: Sim.

Stefani: Mais alguém tem ponto positivo ou negativo que gostaria de mencionar? Lembrando que isso aqui também pode servir para os próximos bimestres pra gente melhorar nossa prática, nossas atividades desenvolvidas.

[silêncio]

Stefani: Considerando todas as aulas que a gente teve no segundo bimestre, vocês acham que elas foram ministradas por mim, professora, parcialmente em inglês, de 10% a 40%, parcialmente em inglês, de 40% a 60%, parcialmente, de 60% a 90%, totalmente em inglês ou totalmente em português?

Lucca, Tay e Maria juntos: de 40% a 60%.

Lucca: Porque o que você falava em inglês explicava em português depois.

Gilberto: Praticamente uns 50%.

Tay: Mas você também ajudava a gente, quando a gente não sabia falar em inglês, a falar.

Stefani: Uhum. E o que que vocês acham dessa estratégia: vocês gostam de 50% ou vocês acham que seria bom, que conseguiriam entender 100%?

Maria: Eu não dou conta, não.

Tay: Eu, Tay, não dou conta, não. Agora, o Matteo aqui já é fluente, né?

Stefani: Hum... Vocês acham que aprenderam inglês com as atividades desenvolvidas?

Lucca: Pouco, porque eu não me esforcei.

Stefani: Então, você acha que não se esforçou, mas aí pensando no que foi oferecido a vocês na aula, nas atividades, você acha que seria possível aprender inglês?

Lucca: Acho que seria se fosse mais de uma aula por semana.

Stefani: Aham. Quem mais?

Matteo: Eu concordo.

Tay: Eu concordo.

Matteo: Eu só aprendi pouco, porque eu já sabia a maioria.

Stefani: Aham. Então as atividades, as aulas apresentadas, os conteúdos, assuntos, já eram familiares para você, Matteo?

Matteo: Uhum.

Stefani: Quem mais concorda, discorda, tem outra opinião?

Gilberto: Eu concordo com o Lucca. Aprendi um pouco, né? Poderia aprender mais se fosse mais frequente...

Stefani: ... você fala a aula mais constante?

Gilberto: Eh. Mais aula. Mais frequente.

Stefani: Aham. E, nesse pouco que vocês aprenderam, o que que vocês aprenderam?

Matteo: "Exquisite".

Tay: palavras... words.

Lucca: a pronunciar...

Tay: Ia falar isso agora, que aprendi a pronunciar algumas palavras. Tinha palavras que eu já tinha visto em algum lugar e aprendi, durante as aulas, a pronúncia e como é que escreve.

Maria: As aulas foram boas, porque aprendi algumas coisas...

Stefani: Que coisas? No sentido geral...

Maria: Uai, aprendi um pouco a identificar o assunto de textos totalmente em inglês...

Stefani: Hum. Mais alguém gostaria de falar alguma coisa?

[todos balançam a cabeça negativamente]

Stefani: Tá. E vocês acham que utilizaram a língua inglesa nas atividades? Vocês acham que utilizaram [a língua] escrevendo, falando?

Lucca: Sim.

Tay: Muito. Usamos muito, porque, mesmo eu não sabendo pronunciar, você sempre me ajudava quando eu falava, aí eu falava certinho.

Lucca: Pra mim, foi 50%, porque eu tinha vergonha de falar, mas escrever era de boa.

Matteo: [Usei a língua inglesa] escrevendo matérias, que, às vezes, você passava no quadro as atividades que nem essa sobre a experiência no passeio no [nome do local omitido por questão ética].

Stefani: Certo. Mais alguém?

Gilberto: Usei bastante em todas praticamente, né? As atividades foram todas em inglês.

Stefani: Uhum. E de que forma você usou o inglês em todas essas atividades em inglês?

Gilberto: Pra ler, pra responder...

Stefani: Certo. Aqui, o que que vocês acharam do uso do inglês nas atividades tanto escritas quanto orais: o inglês foi muito usado, razoavelmente usado ou pouco usado pensando nas atividades que foram oferecidas?

Lucca: Acho que 60%, porque tipo umas palavras difíceis você colocava a palavra em português no texto... Era bem melhor.

Stefani: Hum... Mais alguém? [silêncio] Certo. E vocês acham que as aulas e as atividades contribuíram para sua vida, por exemplo, ajudaram a discutir, refletir sobre alguma temática social, abordaram um valor ensinamento de vida, lição, sobre comportamento individual ou coletivo?

Maria: Eu acho que sim, porque teve textos que você passou pra gente que falava da guerra, do meio ambiente, da gravidez na adolescência...

Stefani: Mais alguém? Alguma temática que a gente tenha discutido, e você tenha aprendido alguma coisa com essa discussão, tenha refletido, pensado sobre algum assunto em que nunca tinha pensado antes...

[silêncio]

Stefani: Aqui, o que vocês acharam das propostas de temas para os bimestres, tanto o 1º quanto o 2º, sugeridas pelo livro didático que utilizei? No 1º bimestre, o tema foi sobre experiências de vida e, no 2º bimestre, o tema foi sobre a influência das mídias em nossas vidas. O que vocês acharam desses temas?

Lucca: Interessantes, porque nos outros anos você não tinha passado sobre eles.

Stefani: Entendi... Vocês acham que foram discutidas temáticas da nossa realidade?

Algumas vozes indistinguíveis: Sim.

Stefani: Sim? Quais?

Gilberto: Das notícias. *Fake news*, sobre como saber se a notícia é verdadeira, como fazer uma notícia...

Stefani: Aham. Mais alguém? [silêncio] Vocês acham que o tempo da aula, um horário que a gente tem de 50 minutos, foi suficiente para desenvolver as atividades do segundo bimestre?

Vozes ao mesmo tempo: Não.

Lucca: Nunca foi.

Tay: Até por conta que teve as paralisações...

Lucca: Com as greves, piorou foi tudo. Dava pra ter aprendido muita coisa... Acho que quatro aulas de inglês na semana estava ótimo.

Stefani: Nosso sonho, né? [risos] E o que vocês acham que pode ser diferente nas aulas dos próximos bimestres? O que que poderia ter sido diferente?

Matteo: Acho que trabalhar o *listening*, colocando cenas de filmes, séries com legenda em inglês...

Lucca: Você passar mais coisas para escrever e, ao mesmo tempo, [ir] falando...

Stefani: Mais alguma coisa? Porque essa é uma forma também de a gente avaliar nossas aulas e melhorar nos dois próximos bimestres, né? [silêncio] Certo. E, caminhando para o fim, vocês gostariam de fazer algum comentário, sugestão ou reclamação? Podem ficar à vontade.

Matteo: A minha sugestão foi essa...

Stefani: ... sugestão de passar filmes, séries...Mais algum comentário, sugestão ou reclamação sobre as aulas?

Lucca: ...que durassem mais...

Tay: ...ter mais dias de aulas...

Stefani: ...ter mais dias de aulas. Uhum. Por que vocês acham que o inglês é importante?

Lucca: Porque é o básico, e todo mundo deveria saber.

Stefani: Certo. Mais alguma coisa que gostariam de falar sobre esse semestre?

[todos respondem negativamente]

Stefani: Pessoal, então, muito obrigada mais uma vez pela participação na pesquisa nesses dois bimestres, tá? Os resultados dessa pesquisa serão divulgados até 2026. Como vocês estão no terceiro ano, eu provavelmente vou entrar em contato com vocês por e-mail dando retorno, que vai ser a escrita da minha tese com toda essa discussão, com tudo que a gente fez nesses dois bimestres voltando sempre para a minha prática pedagógica como professora de inglês, tá bom? E, agora, encerro a gravação e boa tarde para vocês.

Todos ao mesmo tempo: Boa tarde!

APÊNDICE XIV – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS PARA O OBSERVADOR EXTERNO

Roteiro de Observação de Aulas de Inglês – Observador Externo		
Nome fictício do(a) observador(a) externo(a):		
Série observada: 3º ano	Turno: Vespertino	Número de alunos:
Data da observação:		
Conteúdo/Tema da aula (o que foi ensinado/trabalhado):		
1) Recursos didáticos utilizados:		
2) Organização das atividades (individual/dupla/grupo):		
3) Atividade(s) realizada(s):		
☐ Compreensão escrita ☐ Compreensão oral ☐ Produção escrita ☐ Produção oral ☐ Vocabulário ☐ Gramática ☐ Discussão de temáticas ☐ Literatura ☐ Música, jogos, atividades online ☐ Outra(s): _____		
4) Material(is) autêntico(s)? ☐ Sim ☐ Não ☐ Outro: _____		
5) Como você definiria essa turma, nesta aula, em termos de:		
a) Disciplina: ☐ ruim ☐ regular ☐ boa ☐ ótima ☐ excelente b) Envolvimento com as atividades: ☐ ruim ☐ regular ☐ bom ☐ ótimo ☐ excelente c) Uso da língua-alvo em sala de aula: ☐ ruim ☐ regular ☐ bom ☐ ótimo ☐ excelente		
6) A aula de hoje foi ministrada:		
☐ Parcialmente em inglês (10 a 40%) ☐ Parcialmente em inglês (40 a 60%) ☐ Parcialmente em inglês (60 a 90%) ☐ Totalmente em inglês ☐ Totalmente em português		
7) Em que momento você notou maior envolvimento dos alunos?		
8) Em que momento você notou menor envolvimento dos alunos?		
9) Houve ganho linguístico/uso da língua-alvo para a turma durante a realização das atividades? Explique.		
10) Houve espaço para reflexões e discussões críticas? Explique.		
11) O livro didático foi utilizado? Se sim, de que forma?		
12) Você conseguiu perceber se o objetivo da aula foi atendido no tempo da aula (1 horário, de 50 minutos)?		
13) Quais observações adicionais ou comentários você teria? Como você descreveria a aula e o uso do inglês pela professora ao longo da aula?		

ANEXO I – PLANOS DE CURSO PARA O 1º E 2º BIMESTRES DE 2024 ELABORADOS PELA SEE/MG

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:	Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE	ANO LETIVO	
COMPONENTE CURRICULAR:	Língua Inglesa	3º Ano - Ensino Médio	2024	
1º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA/ TÓPICO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Condições de Produção, Circulação e Recepção de Discursos	Competência 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas mídias (visuais, verbais, sonoras e gestuais).	• Compreensão e análise de textos escritos e orais. • Contextos de produção, circulação e recepção de textos escritos e orais e de atos de linguagem. • Recursos linguísticos e seus efeitos de sentidos. • Relações entre os aspectos éticos, estéticos e políticos de gêneros textuais diferentes e a intencionalidade do autor. • Compreensão de gêneros textuais a partir do contexto de produção, circulação e recepção. • Tratamento ideológico e linguístico da informação, a linha editorial e o público-alvo. • Seleção lexical. • Variedades linguísticas. • Estratégias linguísticas e efeitos de sentido. • Vozes do discurso.	Aprofundar o trabalho com os diversos gêneros textuais ampliando o conhecimento dos estudantes, definindo estas escolhas através da leitura e compreensão de textos. Analisar os textos em seus contextos de produção, explorando o conhecimento prévio acerca do tema e ativando e/ou apresentando vocabulário necessário para a resolução das tarefas. Apresentar a coesão, coerência e tipologia textual.

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:	Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE	ANO LETIVO	
COMPONENTE CURRICULAR:	Língua Inglesa	3º Ano - Ensino Médio	2024	
1º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA/ TÓPICO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Elementos das Linguagens	Competência 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13LGG106MG) Analisar o tratamento linguístico da informação nos diversos gêneros textuais/ discursivos e digitais e seus suportes e plataformas (revistas, jornais, sites, blogs, etc.), de forma produtiva e autônoma, considerando suas relações com o público-alvo.	- Gêneros e tipos textuais. - Relações entre palavras, sons, imagens, links, gestos, desenhos, e fotos na construção de sentidos de textos. - Relação de discursos verbais e não verbais às suas funções comunicativas, sua repercussão e interação com o leitor. - Tipos de linguagens. - Identificação de palavras e expressões. - Infográficos. - Análise de gêneros e textos digitais. - Textos multissemióticos, leitura, análise e produção. - Compreensão de hiperlinks. - Compreensão de hipertextos.	Trabalhar os hipertextos associando a tecnologia com a escrita eletrônica, destacando a escrita coletiva que se apresenta nos hipertextos como uma grande rede de informações coletivas. Destacar em diferentes textos as diferentes linguagens e como elas impactam em cada aspecto no ato de comunicar. Conduzir um trabalho voltado para a semântica das palavras, contribuindo para uma diversidade vocabular e adequação correta aos diferentes contextos e intenções comunicativas. Ampliar o ensino envolvendo a linguagem verbal e não verbal como partes do contexto e função comunicativa.
Estratégias Discursivas		(EM13LGG107MG) Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de ordenação temporal do discurso nos diversos tipos e gêneros textuais/discursivos, mantendo a coesão e a coerência na produção.	- Coesão e coerência textual. - Uso adequado dos verbos: tempo e modo. - Organização temporal do discurso nos diversos tipos de gêneros textuais. - Organização temática. - Progressão temática.	Definir para os estudantes o conceito de coesão e coerência textual. Conhecer os elementos da coesão textual e da coerência textual. Desenvolver habilidades para a aplicação dos conceitos na elaboração de um texto. Trabalhar os diferentes tempos verbais através dos diversos gêneros textuais. Desenvolver a leitura e a escrita, visando a compreensão da progressão temática do texto.

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:	Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE	ANO LETIVO	
COMPONENTE CURRICULAR:	Língua Inglesa	3º Ano - Ensino Médio	2024	
1º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA/ TÓPICO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Língua e Linguagem	Competência 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13LGG109MG) Reconhecer e usar mecanismos de coesão verbal e nominal nos diversos tipos e gêneros textuais discursivos.	• Coesão e coerência. • Período simples e período composto. • Concordância verbal e concordância nominal. • Regência verbal e regência nominal. • Uso dos pronomes no português padrão.	Ampliar o que foi trabalhado na habilidade (EM13LGG107MG), referente a coesão e coerência textual. Compreender as diferenças entre períodos simples e compostos por meio da leitura e reescrita utilizando os diferentes gêneros textuais. Identificar e compreender o verbo como núcleo oracional dos períodos simples e compostos. Revisar textos considerando a norma padrão da concordância verbal e nominal. Observar a língua em uso, compreendendo a variação dos processos linguísticos diferenciando os padrões de linguagem oral e os padrões de linguagem escrita. Conhecer e utilizar os pronomes corretamente.
Diversidade e Pluralidade	Competência 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	(EM13LGG206 MG) Analisar diferentes textos (legais e jurídicos) para o desenvolvimento de postura crítica e analítica da condição social de diferentes grupos em uma sociedade plural e garantidora de direitos que refletem a valorização de grupos sociais amparados nas legislações vigentes.	• Conhecimento e análise de textos legais e jurídicos como Estatuto do Idoso, Lei Maria da Penha, Estatuto da Criança e Adolescente. • Convenção para a promoção da diversidade cultural. • Combate ao preconceito, injustiças sociais, desrespeitos e desvalorização de alguns grupos sociais. • Posicionamento crítico.	Conhecer um pouco a linguagem jurídica, desenvolvendo critérios para as normas gramaticais, os termos jurídicos que compõem a linguagem, bem como ler um texto jurídico. Conhecer a estrutura de um texto jurídico. Aprimorar a escrita dos estudantes através dos textos jurídicos.

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:		Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE		ANO LETIVO	
COMPONENTE CURRICULAR:		Língua Inglesa	3º Ano - Ensino Médio		2024	
2º BIMESTRE						
UNIDADE TEMÁTICA/ TÓPICO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS		ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	
Diversidade e Pluralidade Condições de Produção, Circulação e Recepção de Discursos	Competência 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	(EM13LGG207) MG) Conhecer canais de denúncia contra crimes e injustiças sociais, desrespeito aos direitos humanos e valores democráticos decorrentes de preconceitos, estereótipos e relações de poder.	- Disque denúncia. - Propostas de intervenção, por meio das diferentes linguagens, em questões e situações sociais baseadas em valores e princípios democráticos e nos Direitos Humanos. - Combate ao preconceito, injustiças sociais, desrespeitos e desvalorização de alguns grupos sociais. - Posicionamento crítico.		Trabalhar textos relacionados aos canais de denúncia. Proporcionar práticas pedagógicas que construa no estudante o senso crítico: debates, reescrita de textos, construção de canais que denunciem questões sociais entorno do ambiente escolar ou na comunidade e escrita de documentos que garantam os Direitos Humanos dentro do espaço escolar e ou comunidade.	
Condições de Produção, Circulação e Recepção de Discursos	Competência 3: Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.	- Produção de textos orais, escritos ou multissemióticos, de maneira individual ou coletiva. - Uso de recursos das diferentes linguagens, considerando seus contextos de produção, circulação e recepção. - Produção de sentidos em diferentes contextos. - Análise, debates e diálogos acerca de conflitos presentes na cultura local e em outras culturas.		Trabalhar a escrita desenvolvendo o comportamento dos leitores e escritores. Como por exemplo: noticiar um fato num jornal, redigir textos envolvendo os conflitos entorno da escola e/ou da comunidade. Produzir textos utilizando diferentes formas: textos na linguagem da internet, explorando os diversos gêneros textuais.	

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:		Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE	ANO LETIVO
COMPONENTE CURRICULAR:		Língua Inglesa	3º Ano - Ensino Médio	2024
2º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA/ TÓPICO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Diversidade e Pluralidade Condições de Produção, Circulação e Recepção de Discursos	Competência 3: Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagens e línguas diversas, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética.	• Pesquisa e debate sobre assuntos de âmbito social, político, artístico-cultural e econômico, para enfrentamento de desafios contemporâneos. • Intervenção em problemas locais, regionais, global, por meio de propostas críticas, criativas, solidárias e éticas. • Apreciação e produção de textos linguísticos e multissemióticos. • Atuação, por meio de diferentes linguagens, em questões e situações locais baseadas em valores e princípios democráticos.	Promover debates relacionados aos costumes e saberes das diferentes comunidades. Relacionar textos que envolvem a temática da diversidade e pluralidade. Produzir em Língua Inglesa poemas, teatro, mural, cartilha ou jogos de perguntas e respostas para a divulgação dos resultados das pesquisas. Realizar um trabalho com vídeos, partes de filmes e fotos que tratam das diferenças sociais, linguísticas e econômicas dessas diferentes comunidades.

PLANO DE CURSO

ÁREA DE CONHECIMENTO:		Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE		ANO LETIVO
COMPONENTE CURRICULAR:		Língua Inglesa	3º Ano - Ensino Médio		2024
2º BIMESTRE					
UNIDADE TEMÁTICA/ TÓPICO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	
Práticas de Linguagens no Universo Digital	Competência 7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.	• Uso das tecnologias da informação e comunicação (TDIC), de forma criativa, ética e crítica. • Produção, circulação e recepção de textos e atos de linguagem nos ambientes digitais. • Importância da língua inglesa e portuguesa para explorar e usufruir das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). • Uso das linguagens nos ambientes digitais, mudanças e perspectivas. • Uso de aplicativos, plataformas digitais, ferramentas digitais, dicionários digitais, museus online, jogos e softwares que promovam conhecimento, estudo, prática da língua e interação social. • Os elementos da narrativa nos textos digitais. • Produção de diferentes gêneros textuais em ambientes digitais. • Fake News. • Cyberbullying.	Alinhar o uso das tecnologias às propostas pedagógicas da escola. Explorar os diferentes recursos da tecnologia para tirar dúvidas e procurando conhecer ao máximos os benefícios. Trabalhar a produção de textos utilizando a linguagem da internet. Estudar o comportamento social dos indivíduos no ambiente digital.	

ANEXO II – UNIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS *JOY!* PARA O 3º ANOunit
12**Come rain or shine • 184****Warming up**

- Environment • 186
- Environmental problems • 186
- Endangered species • 187

A2 **Reading** Campaign poster • 188

A2 **Listening** Lecture • 191

A2 **Speaking** Lecture about environmental problems • 193

Comprehending and using
Future - Will • 194

A1 **Writing** Campaign poster • 198

Summing up • 199**Going further • 199**

(EM13LGG103); (EM13LGG301); (EM13LGG302); (EM13LGG304); (EM13LGG403)

Competência específica 1; Competência específica 3; Competência específica 4; Competência geral 5; Competência geral 7

BNCC

unit
14**All things are difficult before they are easy • 214****Warming up** Life experiences • 216

A2 **Reading** Testimonial • 218

A2 **Listening** Podcast • 221

Comprehending and using

Present Perfect • 223

Present Perfect and **yet, just, never, before** • 225

A2 **Speaking** Talking about life experiences • 227

A2 **Writing** Testimonial • 228

Summing up • 229**Going further • 229**

(EM13LGG103); (EM13LGG403); (EM13LGG601); (EM13LGG602); (EM13LGG604); (EM13LGG701); (EM13LGG704)

Competência específica 1; Competência específica 4; Competência específica 6; Competência específica 7

BNCC

unit
13**Roll up your sleeves • 200****Warming up** Plans to change the world • 202

A2 **Reading** Opinion article • 204

A2 **Listening** Podcast • 207

A2 **Speaking** Talking about ENGO • 208

Comprehending and using
Future – Be going to • 209**Summing up • 213****Going further • 213**

(EM13LGG103); (EM13LGG202); (EM13LGG204); (EM13LGG403)

Competência específica 1; Competência específica 2; Competência específica 4; Competência geral 1; Competência geral 6; Competência geral 7; Competência geral 9; Competência geral 10

BNCC

unit
15**Actions speak louder than words • 230****Warming up** Actions related to life experiences • 232

Daily activities and experiences • 233

A2 **Reading** Magazine article • 234

A2 **Speaking** Presenting an active elderly person • 237

A2 **Listening** Podcast • 237

Comprehending and using

Present Perfect – negative sentences • 239

Summing up • 243**Going further • 243**

(EM13LGG103); (EM13LGG201); (EM13LGG401); (EM13LGG403)

Competência específica 1; Competência específica 2; Competência específica 4; Competência geral 4; Competência geral 8

BNCC

16

unit

A drop of ink may make a million think • 244

Warming up Mass media and the current spread of social networks • 246

Technologies and means of communication • 246

A2 **Reading** Opinion article • 248

A2 **Speaking** Talking about news • 251

A2 **Listening** Interview • 251

Comprehending and using

Relative pronouns • 253

Relative clauses • 255

A2 **Writing** News report • 258

Summing up • 259

Going further • 259

(EM13LGG102); (EM13LGG203); (EM13LGG204); (EM13LGG401); (EM13LGG403); (EM13LGG701); (EM13LGG702)

Competência específica 1; Competência específica 2; Competência específica 4; Competência específica 7; Competência geral 7; Competência geral 10

BNCC

18

unit

It is up to you • 274

Warming up Future decisions and career path • 276

A2 **Reading** Article • 278

A2 **Listening** Podcast • 281

A2 **Speaking** Presentation about professions • 283

Comprehending and using

Reported speech • 284

A1 **Writing** The ending of a story • 287

Summing up • 289

Going further • 289

(EM13LGG101); (EM13LGG104); (EM13LGG305); (EM13LGG402); (EM13LGG403)

Competência específica 1; Competência específica 3; Competência específica 4; Competência geral 6; Competência geral 7

BNCC

17

unit

Beauty is in the eye of the beholder • 260

Warming up Beauty patterns • 262
Advertising and fashion industry • 263

A2 **Reading** Report • 264

A1 **Listening** Speech • 267

Comprehending and using

Passive voice • 269

A2 **Speaking** Speech about beauty patterns • 272

Summing up • 273

Going further • 273

(EM13LGG302); (EM13LGG303); (EM13LGG403); (EM13LGG501); (EM13LGG502); (EM13LGG503); (EM13LGG601); (EM13LGG604); (EM13LGG701);

Competência específica 3; Competência específica 4; Competência específica 5; Competência específica 6; Competência específica 7; Competência geral 3; Competência geral 8; Competência geral 9; Competência geral 10

BNCC

A2 Going out there Art intervention • 290

(EM13LGG403); (EM13LGG603)

Competência específica 4; Competência específica 6; Competência geral 3; Competência geral 8; Competência geral 9; Competência geral 10

BNCC

Getting ready for exams • 294

Grammar appendix • 300

Glossary • 311

List of irregular verbs • 316

List of phrasal verbs • 317

Competências gerais da Educação Básica • 318

Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio • 318

Referências bibliográficas comentadas • 320