



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA**

WALTER VIEIRA BARROS

**LETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO MÉDIO**

CAMPINA GRANDE - PB

2017

WALTER VIEIRA BARROS

**LETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO MÉDIO**

**Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Letras - Língua Inglesa
do Centro de Humanidades da
Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em
Letras – Língua Inglesa.**

Orientador: Professor Dr. Marco Antônio Margarido Costa.

CAMPINA GRANDE - PB

2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

B2771

Barros, Walter Vieira.

Letramentos e ensino da língua inglesa no estágio supervisionado do ensino médio / Walter Barros Vieira. – Campina Grande, 2017.

80 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Inglesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.

"Orientação: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa".

Referências.

1. Formação de Professores – Ensino Língua Inglesa. 2. Língua Inglesa - Ensino. 3. Letramentos. I. Costa, Marco Antônio Margarido. II. Título.

CDU 37.011.3-051(043)

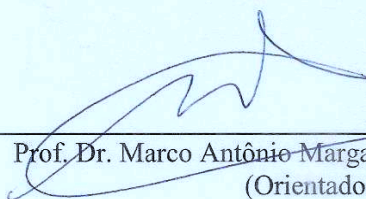
WALTER VIEIRA BARROS

**Letramentos e ensino de língua inglesa no estágio supervisionado
do Ensino Médio**

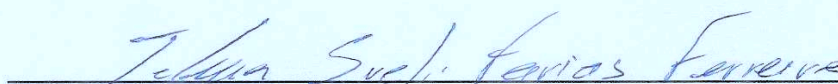
Monografia de conclusão de curso apresentada ao
Curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade
Federal de Campina Grande, como requisito
parcial à conclusão do curso.

Aprovada em 07 de abril de 2017.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa – UFCG
(Orientador)



Profa. Me. Telma Sueli Farias Ferreira – UEPB
(Examinadora)

CAMPINA GRANDE – PB
2017

À minha avó, Maria Cordeiro (*in memoriam*),
por sempre ter estado ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

À minha avó, Maria Cordeiro, por ter sido minha mãe e meu pai. Para mim, és a representação do sentido da palavra ‘família’.

À minha irmã, Vanessa, por todos os altos e baixos partilhados. Enfim, por continuar ao meu lado na estrada da vida.

Aos meus familiares, João Barros, Maria da Paz, José Cosme, Maria do Socorro, Maria Daguia, Jorge, Fátima e Sergio, pelo apoio constante, independentemente dos obstáculos.

Ao meu professor e orientador, Marco Antônio, pela oportunidade de ter participado do PROBEX e, principalmente, da iniciação científica, PIBIC, onde tive o primeiro contato com textos que me ajudaram a ampliar minha visão acerca da profissão que escolhi e que resultaram na presente monografia; pela paciência e pelo tempo dedicado a todas as orientações e leituras dos meus textos, pelo apoio, pelo entusiasmo e pelo respeito.

À professora Telma Sueli Farias Ferreira, membro da banca examinadora, pelas contribuições.

Aos professores da Unidade Acadêmica de Letras, Danielle Marques, Suênio Stevenso, Sinara Branco, Cleydstone Chaves, Neide Cruz, Garibaldi Dantas, Vivian Monteiro, Normando Brito, Niely Limeira, Kaline Brasil, Aloisio Dantas, Washignton Farias e a professora Fernando Leal, da Unidade Acadêmica de Educação, que muito contribuíram para a minha (contínua) formação.

À Seu Valdemar, Vera, Marciano e Ticiania, por sempre estarem com sorrisos nos rostos e dispostos a ajudar-nos no cotidiano da universidade.

Aos membros da família *#MurderedByMyCourse*, Edith Estelle, Mariana Assis, Luciana Soares, Sarah Cunha, João Carlos, Laryssa Barros e Raynara Karenina, que estiveram ao meu lado, possibilitando a experiência do melhor que podíamos vivenciar durante essa jornada de 5 anos.

Por fim, a DEUS, pois sem ELE nenhum dos agradecimentos anteriores seria possível.

RESUMO

Com o intuito de contribuir para a reflexão em torno da formação de professores de língua inglesa e do seu ensino, o objetivo desta pesquisa é investigar os impactos das teorias dos letramentos nas práticas pedagógicas empreendidas pelos licenciandos do curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), matriculados na disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio, no primeiro semestre de 2016. Ao considerarmos a formação do professor e o ensino de língua inglesa na sociedade atual – cada vez mais globalizada, tecnológica, heterogênea, múltipla e complexa (MATTOS, 2015; MENEZES DE SOUZA, 2011a) –, as teorias de letramentos se apresentam como um dos caminhos possíveis para melhor preparar o professor para o reconhecimento e a compreensão de diversas formas de comunicação e construção de conhecimento na contemporaneidade (KRESS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; MATTOS, 2015), podendo, assim, diminuir o descompasso entre escola e sociedade, apontado por Menezes de Souza (2011a) e Tavares e Stella (2014). Com base nessas teorias, as OCEM/LE (BRASIL, 2006) sugerem uma mudança na concepção de educação, em que o foco passe a ser o aprendiz e sua formação e não os conteúdos e as disciplinas acadêmicas de forma compartimentada, uma isolada da outra e com fim em si mesma (MORIN, 2003). Com isso, a disciplina acadêmica, especificamente língua inglesa, foco desta pesquisa, deixa de ser entendida como a finalidade da educação para tornar-se o meio (BRASIL, 2006; ARAÚJO, 2000). Para o desenvolvimento dessa investigação, com base nas teorias mencionadas, realizamos uma pesquisa documental (GIL, 2012; TEIXEIRA, 2005) de abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2013; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), cujas perguntas norteadoras foram: a) quais práticas pedagógicas mostram, de forma mais evidente, os fundamentos das teorias de letramentos?, b) que consequências tais práticas provocaram nos estagiários envolvidos? e c) em que medida essas referidas práticas delineiam o perfil do professor de inglês na contemporaneidade? Como objeto de análise, utilizamos os registros escritos das práticas desenvolvidas pelos nove licenciandos, divididos em três duplas e um trio, envolvidos na referida disciplina de estágio. A esses registros escritos denominamos Práticas Pedagógicas (PP). Cada PP de cada dupla/trio é constituída por quatro planos de aula e um trabalho final da disciplina. Na análise, percebemos que as práticas que demonstraram os pressupostos da perspectiva teórica adotada, de forma mais evidente, foram as que se distanciaram de uma lógica positivista, utilizando as aulas da língua inglesa, ou algumas atividades durante as aulas, como meio para se alcançar objetivos educacionais, como o desenvolvimento da cidadania participativa. A análise de tais práticas, também demonstrou um início de uma ressignificação dos papéis do professor e do aluno, em que ambos começam a ser percebidos como construtores: o primeiro como construtor da própria prática, valorizando os próprios saberes locais, sensíveis ao contexto de atuação, e o segundo como construtor de sentidos e de conhecimento, e não um mero reproduzidor de saberes estáticos e preestabelecidos.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino de Língua Inglesa; Sociedade Contemporânea; Letramentos; Estágio Supervisionado no Ensino Médio.

ABSTRACT

With a view to contributing to the reflection on teacher education and EFL teaching, the objective of this research is to investigate the literacies theories impacts on pedagogical practices employed by teacher trainees enrolled on the discipline Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio, in a preservice English teacher education program, from Federal University of Campina Grande (UFCG), in the first semester of 2016. By considering teacher education and EFL teaching in today's society – globalized, technologized, heterogeneous, multiple, and complex (MATTOS, 2015; MENEZES DE SOUZA, 2011a) –, literacies theories stand as one of the possible ways to better prepare teachers to acknowledge and to understand the different forms of communication and meaning making in today's society (KRESS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; MATTOS, 2015), enabling the reduction of the discrepancy between school and society, pointed by Menezes de Souza (2011a) and Tavares and Stella (2014). Based on these theories, OCEM/LE (BRASIL, 2006) suggest a change in education conception, in which the focus be the learner and his/her development, instead of being the content and the academic disciplines in a compartmentalised way, isolated from each other and with an end in itself (MORIN, 2003). Therefore, the academic discipline, English language specifically, once it is the focus of this research, starts to be understood as means and not as the aim of education (BRASIL, 2006; ARAÚJO, 2000). In order to accomplish such investigation, based on the mentioned theories, it was developed a documental research (GIL, 2012; TEIXEIRA, 2005) with a qualitative approach (CHIZZOTTI, 2013; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009;) in which the research questions were: a) in which pedagogical practices are the literacies theories principles evidenced more clearly?, b) which consequences did such practices have on the teacher trainees? and c) to what extent do these practices outline the profile of contemporary English teacher? The practices written registers of nine teacher trainees, divided in three pairs and one trio, enrolled on the discipline mentioned above, were used as object of analysis. We named these practices written registers Pedagogical Practices (PP). Each pair's/trio's PP is composed by four class plans and one final paper. In the analysis, it was noticed that the practices which evidenced the principles of the adopted theoretical perspective more clearly were those that expressed a shift from a positivist logic to one in which the English classes, or some activities during these classes, were used as means to achieve educational goals, as the participative citizenship development. By analysing such practices, it was also noticed a beginning of a resignification about teacher's and students' roles, in which both start to be perceived as designers: the first one as a designer of his/her own practice, valuing his/her own local knowledges that is sensible to his/her teaching context, and the second one as a designer of meanings and knowledge, and not the one who only reproduces static and predetermined constructs.

Keywords: Teacher Education; EFL Teaching; Contemporary Society; Literacies; Internship at Secondary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Amostra das tirinhas, relacionadas ao racismo, utilizadas no plano 3 da PP4	35
Figura 2 - Amostra das tirinhas, relacionadas a homofobia, utilizadas no plano 3 da PP4.....	35
Figura 3 - Amostra dos cartazes utilizados no plano 3 da PP4	35
Figura 4 - Cartaz utilizado no plano 1 da PP3.....	40
Figura 5 – Primeira imagem, referente ao continente Africano, utilizada no plano 1 da PP4	44
Figura 6 – Primeira imagem, referente aos Estados Unidos, utilizada no plano 1 da PP4.....	44
Figura 7 – Primeiras imagens, referentes ao nordeste brasileiro, utilizadas no plano 1 da PP4.....	44
Figura 8 – Outras imagens, referentes ao continente Africano, utilizadas no plano 1 da PP4.....	44
Figura 9 – Outra imagem, referente aos Estados Unidos, utilizada no plano 1 da PP4	45
Figura 10 – Outras imagens, referentes ao nordeste brasileiro, utilizadas no plano 1 da PP4	45
Figura 11 – Tirinha, sobre o julgamento de um homem que estuprou uma mulher por causa da forma como a vítima estava vestida, utilizada no plano 2 da PP4	46
Figura 12 – Amostra dos panfletos sobre a violência nos estádios	48
Figura 13 – Amostra dos panfletos sobre o papel das mulheres nos esportes.....	48
Figura 14 – <i>Banner</i> produzido pelos alunos dos licenciandos que produziram a PP4.....	50

LISTA DE SIGLAS

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

PB - Paraíba

OCEM/LE – Orientações Curriculares para o Ensino Médio / Línguas Estrangeiras

UAL - Unidade Acadêmica de Letras

CH - Centro de Humanidades

PP - Práticas Pedagógicas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 Mudanças na sociedade contemporânea e suas implicações	12
2.2 (Multi) (novos) letramento(s): alguns conceitos.....	16
2.3 O ensino de língua inglesa na escola regular	19
2.4 Professor de língua inglesa na contemporaneidade	23
3 METODOLOGIA.....	27
3.1 Classificação da pesquisa.....	27
3.2 Contexto da pesquisa	28
3.3 Objeto de análise.....	30
3.4 Procedimentos de análise.....	31
4 ANÁLISE DOS DADOS	33
4.1 Atividades de leitura	33
4.1.1 Atividades que valorizam a busca de sentidos e o texto verbal	33
4.1.2 Papel ativo dos alunos em momentos periféricos das atividades de leitura.....	36
4.1.3 Leitura enquanto processo de construção de sentidos.....	42
4.2 Tomada de ação: desenvolvendo o senso de cidadania participativa	47
4.3 Perfil do professor de língua inglesa.....	52
4.3.1 Função da disciplina de língua inglesa.....	52
4.3.2 A voz do aluno no planejamento do professor-estagiário	58
4.3.3 Professor pesquisador.....	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
6 REFERÊNCIAS	68
ANEXOS.....	72

1 INTRODUÇÃO

Não se pode negar que o mundo contemporâneo passa por inúmeras e incessantes transformações. Essas transformações provocam implicações em diversos setores da sociedade, inclusive na educação, embora, de forma geral, esta pareça não dialogar com a configuração do mundo atual, resultando em certo descompasso entre escola e sociedade, conforme discutem Menezes de Souza (2011a) e Tavares e Stella (2014).

Por isso, concordamos com Mattos (2015), ao defender a necessidade de atualização das escolas, da educação em geral, e mais especificamente na formação de professores¹ de língua inglesa e no seu ensino, nossa área de interesse. Algumas pesquisas que tratam de tais questões apontam as teorias de letramentos como uma das possibilidades pelas quais seria possível realizar tal atualização.

A exemplo dessas pesquisas, temos o livro *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, Globalização e Cidadania* (MATTOS, 2015). Na obra, ao apresentar os resultados de sua pesquisa de doutorado, a autora aborda, à luz das teorias de letramentos, exemplos de práticas empreendidas por três professores de inglês da rede pública do estado de Minas Gerais. Com isso, Mattos (2015) situa as discussões acerca de tais teorias em um contexto local: no âmbito do projeto Educação Continuada de Professores de Língua Estrangeiras de Minas Gerais, do qual os três professores participaram durante o ano de 2008.

Outro exemplo de pesquisa que contribuiu para o desenvolvimento da presente monografia foi o livro intitulado *Novos Letramentos, Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa* (ZACCHI; STELLA, 2014). Essa obra trata da aplicação das teorias de letramentos em âmbito nacional. Para isso, Zacchi e Stella (2014) reúnem dez textos cujos autores apresentam os resultados de suas respectivas investigações em diferentes estados brasileiros. Os estudos apresentados nos textos foram empreendidos por pesquisadores brasileiros de diversas Instituições de Ensino Superior, integrantes do Projeto Nacional Novos Letramentos, coordenado pelos professores Walkyria Monte Mór e Lynn Mario T. Menezes de Souza, ambos da Universidade de São Paulo (USP).

Tal obra foi utilizada como objeto de análise em nossa pesquisa anterior, “Práticas Orientadas pelos Novos Letramentos na Formação de Professores de Inglês” (PIBIC/CNPq-UFMG 2015-2016), na qual estudamos os textos reunidos pelos referidos autores com o

¹ Nesta presente monografia, adotamos a expressão professor-formador para fazer referência ao professor da disciplina de estágio. Em relação aos estagiários, adotamos as seguintes variações: professores-estagiários, licenciandos e graduandos. Utilizamos também o termo professor para nos referirmos ao professor de forma geral.

intuito de aprofundar a investigação sobre a aplicação das teorias de letramentos em âmbito nacional, verificando quais práticas demonstravam de forma mais evidente os pressupostos das teorias adotadas.

A fim de investigar a aplicação das teorias de letramentos em nosso contexto local, realizamos uma segunda pesquisa, “Um Estudo sobre Práticas Orientadas pelos Novos Letramentos no Estágio de Língua Inglesa” (PIBIC/CNPq-UFCG 2016-2017), na qual estudamos aspectos metodológicos em dezesseis planos de aula elaborados pelos licenciandos matriculados na disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio do curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Essa segunda pesquisa tomou por base os estudos de Kalantzis e Cope (2005) e Cope e Kalantzis (2009) acerca dos ‘movimentos do conhecimento’ pelos quais, segundo os autores, o conhecimento se constitui. Em função da necessidade de continuidade da discussão originada nessa segunda pesquisa, ampliamos nossa investigação para esta presente pesquisa monográfica, que objetiva investigar os impactos das teorias dos letramentos nas práticas pedagógicas empreendidas pelos licenciandos da disciplina anteriormente apresentada. Para tanto, além dos dezesseis planos de aula, incluímos os trabalhos finais da disciplina como objeto de estudo.

Desse modo, configura-se como objetivos específicos: a) estudar as práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos elaboradas por alunos do oitavo período do curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio, que foi oferecida no primeiro semestre de 2016; b) analisar a natureza das práticas apresentadas e a maneira pela qual foram planejadas para serem executadas no campo de estágio (1º e 2º anos do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino, na cidade de Campina Grande-PB); e c) avaliar as abordagens adotadas pelos licenciandos nas práticas apresentadas durante o período de regência de aulas.

Para que pudéssemos alcançar tais objetivos, as perguntas norteadoras para a análise foram: a) quais práticas pedagógicas mostram, de forma mais evidente, os fundamentos das teorias de letramentos?, b) que consequências tais práticas provocaram nos estagiários envolvidos? e c) em que medida essas referidas práticas delineiam o perfil do professor de inglês na contemporaneidade?

A presente pesquisa está organizada em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações finais. O primeiro capítulo, que aborda o referencial teórico utilizado para a

análise dos dados, está dividido em quatro seções: 2.1) Mudanças na sociedade contemporânea e suas implicações; 2.2) (Multi) (novos) letramento(s): alguns conceitos; 2.3) O ensino de língua inglesa na escola regular; e 2.4) Professor de língua inglesa na contemporaneidade. O segundo capítulo, que trata da metodologia adotada para a pesquisa, está estruturado em três seções: 3.1) Classificação da pesquisa; 3.2) Contexto da pesquisa; 3.3) Objeto de análise; e 3.4) Procedimentos de análise. O último capítulo apresenta a análise dos dados por meio de três categorias: 4.1) Atividades de leitura; 4.2) Tomada de ação: desenvolvendo o senso de cidadania participativa; e 4.3) Perfil do professor de língua inglesa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentamos discussões acerca das transformações que vêm ocorrendo na sociedade devido ao advento das novas tecnologias e aos processos de globalização, os impactos dessas transformações na forma como nos comunicamos, como usamos a linguagem, interagimos, construímos sentidos, agimos sobre o mundo e as implicações dessas mudanças para a educação, e, em especial, para o ensino de língua inglesa e para a formação do professor à luz das teorias de letramentos. Para isso, este capítulo está estruturado em quatro seções: 2.1) Mudanças na sociedade contemporânea e suas implicações; 2.2) (Multi) (novos) letramento(s): alguns conceitos; 2.3) O ensino de língua inglesa na escola regular; e 2.4) Professor de língua inglesa na contemporaneidade.

2.1 Mudanças na sociedade contemporânea e suas implicações

A sociedade contemporânea passa por inúmeras e incessantes transformações, sobretudo no campo das tecnologias da comunicação e da informação. Tais transformações provocam implicações em todos os setores da sociedade atual, alterando as relações econômicas, políticas, sociais e culturais, em nível mundial. Outro aspecto nesse contexto atual de constantes mudanças diz respeito ao fato de estarmos diante de um mundo cada vez mais tecnológico e globalizado, propiciando o contato com diferentes culturas ao redor do mundo (MATTOS, 2011; 2015).

Segundo Mattos (2015), a globalização, a presença constante das novas tecnologias na sociedade contemporânea e a compreensão de que falantes de diferentes línguas e culturas ao redor do mundo estão em contato constante nos faz perceber um emergir crescente de diversidades locais. No entanto, embora tais diversidades tenham suas especificidades, elas estão em conectividade com o global, estabelecendo, assim, uma relação em que o global influencia e é influenciado pelo local.

De acordo com The New London Group² (2000), a diversidade local e a conectividade global apontam para o declínio das noções de padrões homogêneos de língua, cultura, comunidade e identidade. Na contemporaneidade a diferença é a norma (ibid. p. 14).

² *The New London Group* foi formado por pesquisadores (Courtney B. Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata), de diferentes países que tinham o inglês como primeira língua, que se encontraram na cidade de New London, no estado norte americano de New Hampshire, em 1994, para discutirem sobre formas pedagógicas mais inclusivas que levassem em conta a diversidade de contextos dos aprendizes e seus modos e usos variados de se manifestarem e construírem sentidos na sociedade.

Com a globalização e o advento das novas tecnologias, a sociedade atual se caracteriza como heterogênea e plural, devido às reivindicações locais, uma vez que pessoas de nações diferentes e, portanto, também, de contextos socioculturais diferentes, encontram formas de se engajarem nessa sociedade global, negociando suas diferenças e expressando suas perspectivas, suas visões locais.

Por causa dessa constante relação entre o global e o local, própria da sociedade atual, o mundo em que vivemos se caracteriza cada vez mais como múltiplo e complexo, em que fluxos de todos os tipos (de pessoas, de informações, de capital, de artigos científicos etc.) ocorrem com grande rapidez (cf. MENEZES DE SOUZA, 2011a), independentemente de suas distâncias físicas/geográficas. Tal complexidade e multiplicidade, decorrentes das transformações da sociedade contemporânea, de acordo com The New London Group (2000), mudam a noção de cidadania.

Desse modo, o cidadão deixa (ou deveria deixar) de ser entendido como aquele cuja identidade está atrelada a uma noção de homogeneidade: uma nação, uma comunidade, uma cultura e uma língua padronizada. Logo, o conceito de cidadania

é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou 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).

Indo ao encontro do que argumentam as OCEM/LE (BRASIL, 2006), The New London Group (2000, p. 14) discute sobre o “pluralismo cívico”, em que a diferença deixa de ser entendida como algo negativo, excludente, ou que deveria ser homogeneizada, para ser entendida como recurso produtivo, uma vez que a diferença é a (nova) norma.

Ao discutirmos acerca do mundo globalizado e sua complexidade, precisamos entender que essa complexidade também “está aqui dentro de cada um de nós” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 285). Isso porque enquanto cidadãos de uma sociedade, não somos membros de apenas uma comunidade homogênea, mas de diferentes comunidades heterogêneas simultaneamente (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Segundo Canagarajah (2006), entendia-se ‘comunidade’ com base nas noções de homogeneidade e uniformidade. Uma comunidade estava relacionada a um espaço geográfico, uma língua e uma cultura compartilhadas pelos membros dessa comunidade. O autor explica que tal noção muda nessa sociedade altamente digital e tecnológica, uma vez que ‘comunidade’ passa a ser formada, também, por membros de países diferentes, de línguas

diferentes, de contextos socioculturais diferentes, de idades diferentes, com valores e crenças diferentes etc., mas que têm objetivos e interesses em comum.

Essa nova noção de comunidade, discutida à luz de Canagarajah (2006), alinha-se ao que Gee (2004) denomina de espaços de afinidade: espaços onde pessoas podem afiliar-se com outras com base em “[...] atividades, interesses e objetivos compartilhados e não uma raça, classe social, cultura, etnia ou gênero. Eles têm afinidade por um esforço e interesse comum”³ (GEE, 2004, p. 67, tradução nossa⁴). Destaca-se, dessa forma, a sobreposição ou hibridização de membros de diversas comunidades heterogêneas, que trazem o aspecto da heterogeneidade e da diversidade para a construção de outras comunidades, ou espaços de afinidades, nas palavras de Gee (2004).

Logo, ‘comunidade’ caracteriza-se como algo complexo, uma vez que é formada por diferentes membros que também são simultaneamente membros de outras comunidades também múltiplas e complexas. Cada comunidade heterogênea tem suas especificidades, que se hibridizam devido ao constante contato entre membros de diferentes comunidades em comunidades cada vez mais múltiplas e complexas.

Entender essa complexidade das comunidades, e da sociedade em geral, é importante para que possamos percebermo-nos como também complexos, heterogêneos e híbridos. Pois, ao mesmo tempo que construímos tais comunidade, das quais somos membros, também somos por elas constituídos (MENEZES DE SOUZA, 2011a). Compreender essa complexidade como parte integrante de quem somos é, de acordo com Knobel e Lankshear (2015, p.3), entendermo-nos como múltiplos, uma vez que cada pessoa seria um conjunto de “*different whos*” (diferentes *quems*), oriundos de diferentes contextos que, conseqüentemente, apresentam diferentes formas de se expressar, de se comunicar e de agir.

Essa maneira de entender a complexidade não só como algo externo, mas, também, como algo que nos constitui (MENEZES DE SOUZA, 2011a) tem relação com o “pluralismo cívico” discutido pelo The New London Group (2000), ao argumentarem que os cidadãos precisam negociar as diferenças em suas relações. Isso porque ao fazermos parte de comunidades heterogêneas e múltiplas, precisamos estar preparados para lidar com a diversidade, com as diferenças e com os conflitos que delas surgem. Do contrário, sempre que

³ [...] places where people can affiliate with others based primarily on shared activities, interests, and goals, not shared race, class, culture, ethnicity, or gender. They have an affinity for a common interest or endeavour”. (GEE, 2004, p. 67).

⁴ Todas as traduções presentes nesta monografia foram feitas pelo autor. Feito este esclarecimento, não utilizaremos nas próximas traduções a expressão “tradução nossa”.

depararmos-nos com uma diferença, tentaremos dominá-la, silenciá-la ou neutralizá-la. (THE NEW LONDON GROUP, 2000; MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Essa característica heterogênea e plural da sociedade, também é percebida nas diferentes formas de comunicação e manifestações de linguagem utilizadas no mundo atual. O contato com diferentes culturas ao redor do mundo, o constante embate entre o local e o global e a complexidade característica não só da sociedade atual, mas também dos cidadãos e das comunidades das quais fazem parte, evidenciam que cada contexto possui características próprias. A linguagem, portanto, é entendida como sendo praticada de modo contextualizado e situado em diferentes sociedades, diferentes comunidades, que usam diferentes formas para se expressarem (GEE, 2004; KRESS, 2000; MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Com isso, a educação também tem sido fortemente influenciada pelos avanços do mundo tecnológico, globalizado e complexo. Logo, entendemos que seria importante que as instituições escolares buscassem acompanhar e se adaptar às novas exigências da sociedade contemporânea. No que diz respeito aos profissionais da área de linguagem, estes poderiam desenvolver nos aprendizes capacidades de negociação nas sociedades que usam diversas formas para se expressarem e não focar apenas no ensino de padrões universais que refletem as formas dominantes de usos de uma língua (KRESS, 2000; THE NEW LONDON GROUP, 2000; CANAGARAJAH, 2006).

Como exemplo, Canagarajah (2006) refere-se a língua inglesa, enquanto língua franca, em que falantes multilíngues resistem ao uso de formas dominantes da língua inglesa e encontram maneiras de acomodar suas variantes locais. Porém, salientamos que esse processo de resistência, de reivindicação local, acontece em relação a qualquer forma dominante de uso da uma língua que seja imposta como padrão e universal, por haver um apagamento da complexidade inerente às comunidades e aos membros que as constituem e que, portanto, influencia na forma que a linguagem é utilizada (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Diante de tais argumentos, não parece pertinente um ensino de língua estrangeira, língua inglesa em especial, nossa área de interesse, focado apenas em aspectos linguísticos e estruturais, conforme um sistema linguístico considerado padrão e neutro, de forma prescritiva. Isto é, espera-se que o professor não considere apenas as formas dominantes de usos dessa língua, mas que leve em consideração os usos múltiplos e complexos da mesma em contextos sociais (KNOBEL; LANKSHEAR, 2015). Acreditamos, assim, que há uma necessidade de atualização não só na formação do professor de inglês e no ensino dessa língua, mas, como argumenta Mattos (2015), uma mudança pedagógico-educacional na educação como um todo para que a escola possa acompanhar as transformações do mundo

atual. Concordamos com a referida autora ao apontar como um dos caminhos possíveis para essa atualização a perspectiva teórica que tem embasado as discussões aqui apresentadas – as teorias de letramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS; COPE, 2000; 2005; KRESS, 2000; LANKSHEAR, 2010; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2011b; MONTE MÓR, 2013; THE NEW LONDON GROUP, 2000).

2.2 (Multi) (novos) letramento(s): alguns conceitos

Soares (2009) e Mattos (2011) concordam que para entender letramento faz-se necessário, primeiramente, estabelecer um paralelo com a alfabetização. Como explica Soares (2009, p. 39), “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado”, uma vez que o alfabetizado aprendeu/domina a habilidade de ler e de escrever, enquanto ser letrado envolve o engajar-se em práticas sociais de leitura e escrita.

De acordo com Soares (2004), o termo ‘letramento’ e seu conceito são recentes. Segundo a autora, palavras novas surgem pela necessidade de configurar e nomear um novo fenômeno que ocorra na sociedade. Soares (2009) argumenta que, no Brasil, por séculos, utilizamos a palavra analfabetismo (desde o Brasil Colônia), pois era um fato com o qual convivíamos. Devido ao grande número de pessoas analfabetas, enfrentamos o problema de ensinar a ler e a escrever, alfabetizar. Para esse problema, sempre tivemos um nome: analfabetismo.

Porém, à medida que o analfabetismo foi sendo superado e mais pessoas estavam sendo alfabetizadas, a sociedade foi se tornando cada vez mais grafocêntrica, e ser alfabetizado (saber ler e escrever) não era mais suficiente, uma vez que não se desenvolviam “competências para usar a leitura e a escrita para envolver-se com as práticas sociais de escrita” (SOARES, 2009, p. 45-46). Assim, o desenvolvimento “social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e escrita” (ibid., 46), caracterizando tais práticas como um novo fenômeno que precisava ser nomeado – letramento.

Segundo Soares (2009), o termo ‘letramento’ é uma tradução, para o Português, da palavra da Língua Inglesa *literacy*. Esta palavra surgiu depois da negativa *iliteracy* que está registrada no Dicionário Inglês Oxford desde 1660, enquanto *literacy* só foi registrada no fim do século XIX, devido a mudanças, ou novos fenômenos, que surgiram nessa sociedade. Mais especificamente, *literacy* surgiu na década de 1980 em alguns países europeus e americanos, com a necessidade de nomear práticas sociais de leitura e escrita que não se restringiam à

aprendizagem de ler e escrever voltada para o código e para regras de forma neutra e universal.

De acordo com Soares (2009), o termo ‘letramento’ foi utilizado pela primeira vez no Brasil, no final do século XX, mais precisamente em 1986 na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* de Mary Kato, e, mais tarde, em 1988, no livro de Leda Verdiani Tfouni, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Entretanto, como argumenta Soares (2004), devido a origem do termo ‘letramento’, que vem da necessidade de expansão do conceito de alfabetização, por causa do desenvolvimento de práticas sociais que cada vez mais se utilizavam da escrita e da leitura, os “dois processos têm sido frequentemente confundidos” (ibid., p. 97).

Ao problematizar a definição de letramento, Soares (2009) explica que há duas dimensões: a individual e a social. A dimensão individual de letramento se restringe à posse das habilidades de ler e escrever, possibilitando que assim o letrado consiga ler textos mais simples/básicos. Já na dimensão social, o letramento é visto como prática social, ou seja, não é apenas um conjunto de habilidades individuais, mas um conjunto de práticas sociais associadas à leitura e à escrita por meio das quais o sujeito engaja-se em seu contexto social.

Em relação à dimensão social do letramento, Soares (2009) explana que há interpretações conflitantes. Uma de perspectiva progressista liberal, que entende as habilidades de leitura e escrita como associadas a seus usos reais para atender exigências sociais, que definiu letramento em termos de funcionalidade – habilidades necessárias para o *funcionamento adequado* do cidadão em um contexto social. Na outra perspectiva, a revolucionária, o letramento deixa de ser visto como ““instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido” (ibid., p.74), para ser entendido como um conjunto de práticas construídas socialmente, que fazem uso da leitura e da escrita, e podem reforçar ou contestar valores, tradições e relações de poderes na sociedade.

Por fim, a referida autora estabelece um paralelo entre essas duas perspectivas ou interpretações da dimensão social do letramento com os modelos autônomo e ideológico de Street (1984 apud SOARES, 2009). Segundo esse autor (2003), o modelo autônomo seria um conjunto de habilidades neutras e universais, e o ensino do letramento – tais habilidades – por si só traria efeitos sociais para os indivíduos iletrados, independentemente das condições (sociais e econômicas) que contribuíssem para tal condição (iletrado). Já no modelo ideológico, o letramento deixa de ser visto como algo neutro e passa a ser entendido como prática social, em que seus significados e práticas são sempre questionados, uma vez que “[...] são sempre

“ideológicos”, estão sempre situados em uma visão de mundo particular”⁵ (STREET, 2003, p. 78).

Mais recentemente, dando continuidade às pesquisas sobre letramentos, há as perspectivas teóricas dos novos letramentos e multiletramentos. A primeira corrente teórica ocorre como uma necessidade de expandir a noção liberal de letramento, ou o modelo autônomo de letramento, como define Street (2003). Essa revisão conceitual de letramento foi impulsionada principalmente por três fatores (cf. LANKSHEAR; KNOBEL, 2011): a pedagogia crítica de Paulo Freire, a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos nos anos sessenta e a emergência dos estudos socioculturais. Os referidos autores definem letramentos, no plural, como “[...] maneiras, reconhecidas socialmente, em que pessoas geram, comunicam e negociam significados [...] por meio de textos”⁶ – ‘letramentos’ passa a ser entendido como um conjunto de práticas sociais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 33).

Em relação ao adjetivo ‘novos’ de novos letramentos, Lankshear e Knobel (2011) argumentam que está relacionado ao período de mudanças históricas, sociais, culturais, econômicas etc., e que as práticas influenciadas por tais mudanças – novos letramentos – só perderão o *status* de ‘novos’ quando essas mudanças estiverem bem estabilizadas e consideradas como convencionais. Com isso, os autores caracterizam ‘novos’ como formado por uma dimensão tecnológica e uma dimensão *ethos*. A primeira diz respeito à inscrição das tecnologias digitais nas práticas sociais, formas de se comunicar, interagir e produzir sentidos, bem como na concepção de texto que passa a ser cada vez mais multimodal. Na segunda dimensão, *ethos*, os autores discutem que as práticas sociais têm natureza mais participativa, colaborativa e descentralizada do que individual e centrada no autor, como era tradicionalmente. Porém, os autores reconhecem que há novos letramentos sem o uso da tecnologia digital, mas que apresentam as características aqui discutidas sem necessariamente fazer uso de recursos midiáticos/digitais.

Com a globalização, as mudanças socioculturais e o constante surgimento de novas tecnologias, The New London Group (2000), a partir das discussões acerca do futuro do ensino de letramento, chegou a noção de multiletramentos. A escolha dessa palavra se deu devido a dois argumentos: o primeiro remete à multiplicidade de canais de comunicação, de mídias e de modos de construção de significado (visual, áudio, espacial etc.) na concepção de

⁵ “[...] are always "ideological", they are always rooted in a particular world-view”. (STREET, 2003, p. 78).

⁶ “[...] socially recognized ways in which people generate, communicate, and negotiate meanings, [...] through the medium of encoded texts”. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 33).

texto; e o segundo argumento diz respeito à crescente diversidade cultural e linguística local e sua constante conectividade com o global.

Embora apresentem termos diferentes, novos letramentos e multiletramentos, essas perspectivas não estão em polos opostos, pelo contrário, ambas dialogam e se complementam. No entanto, para evitar mudanças de terminologias (ou o uso de mais de uma ao mesmo tempo) que possa confundir o leitor quanto à perspectiva teórica adotada, preferimos utilizar o termo ‘letramentos’, no plural. Isso não é uma tentativa de simplificar ou de apagar a complexidade discutida por essas teorias, mas uma tentativa de abordá-las (novos letramentos e multiletramentos) numa perspectiva mais ampla, sem determo-nos apenas a uma ou mesmo focalizarmos em apenas um dos vieses ou vertentes que delas derivam (letramento crítico, letramento visual, letramento multimodal etc.).

Essa tendência de adotar ‘letramentos’, no plural, pode ser observada em textos mais recentes, ao tratarem de tais teorias de forma geral, sem aprofundamento em algum aspecto específico. No prefácio do livro *Letramentos em Terra de Paulo Freire* (TAKAKI; MACIEL, 2014), por exemplo, Monte Mór (2014) discute que as designações ou os radicais utilizados junto a palavra letramento(s) nos estudos que têm sido feitos por diversos autores “levam à percepção da importância assumida para o que é plural nas relações sociais” (p. 12). A autora continua sua explanação e exemplifica com Kalantzis e Cope (2008; 2012 apud MONTE MÓR, 2014), que repensam o termo ‘multiletramento’ e passam a adotar a palavra ‘letramentos’ por considerar a noção de pluralismo mais condizente com suas propostas teóricas.

Se pensarmos no contexto de ensino de línguas na escola regular, as Orientações Curriculares do Ensino Médio, na seção denominada ‘Conhecimentos de Línguas Estrangeiras’ – OCEM/LE –, publicadas em 2006, introduzem essas teorias de letramentos no cenário da educação brasileira, em especial no contexto de ensino de línguas estrangeiras. A seguir, discutiremos acerca das implicações de tal perspectiva teórica para a educação, mais especificamente para o ensino de língua inglesa na escola regular na contemporaneidade.

2.3 O ensino de língua inglesa na escola regular

A educação institucionalizada sempre teve um papel fundamental na vida das pessoas. Tradicionalmente, a escola tinha como função disciplinar e capacitar pessoas para o mercado de trabalho e auxiliar na formação de uma cidadania nacional (homogênea). Atualmente, a escola precisa considerar as relações das diversidades locais e suas conectividades globais,

isto é, valorizar a pluralidade, possibilitando, assim, que os cidadãos não precisem apagar ou ‘esquecer’ suas (diferentes) subjetividades (KALANTZIS; COPE, 2000).

Segundo Menezes de Souza (2011a), as transformações da sociedade atual parecem não chegar à sala de aula. Esta última continua seguindo uma lógica homogeneizadora, condizente com uma configuração social tradicional, sendo entendida como local de transmissão (LOPES, 2013). Isso expressa uma concepção de que o conhecimento estaria “completo, organizado, predeterminado, previsível e garantido” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 280), pronto para ser transmitido, reproduzido ou depositado nos alunos, de forma compartimentada, de acordo com um modelo de ensino – método – pré-definido (LEÃO, 1999). Como argumenta Morin (2003),

[...] nosso sistema educativo privilegia a separação em vez de praticar a ligação. A organização do conhecimento sob a forma de disciplinas seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas umas em relação às outras; [...] O princípio de separação torna-nos talvez mais lúcidos sobre uma pequena parte separada do seu contexto, mas nos torna cegos ou míopes sobre a relação entre a parte e o seu contexto. (MORIN, 2003, p. 14).

Ao discutir sobre o mundo incerto e complexo, Morin (2003, p. 14) defende que deveríamos “ser animados por um princípio de pensamento que nos permitisse ligar as coisas que nos parecem separadas”, estabelecendo uma relação que parte do global para o local e do local para o global. Essa forma de pensar coaduna-se, de acordo com a discussão sobre o paradigma da ciência contemporânea (SANTOS, 2004), com os pressupostos da *complexidade* (e não da simplicidade), que implica no reconhecimento de que a simplificação obscurece a inter-relação e a compreensão tanto das partes como do todo; da *instabilidade* (e não da estabilidade), por reconhecer que o mundo não está acabado, mas em processo de tornar-se; e da *intersubjetividade* (e não da objetividade), pelo entendimento de que não há “a realidade tal como ela existe” (ibid. p. 141) independente de um observador, mas múltiplas versões da realidade construídas socialmente por diferentes sujeitos/observadores.

Indo de encontro à ideia reducionista e compartimentalizadora do conhecimento, e referindo-se ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, as OCEM/LE explicam que há certa falta de clareza em relação aos objetivos de seu ensino na escola regular. Conforme estas orientações (BRASIL, 2006), o objetivo do ensino de língua estrangeira na escola regular não se resume ao ensino compartimentado, linear, neutro e universal de aspectos linguísticos e estruturais de uma língua, uma vez que o papel da escola não é o de *transmitir* (LEÃO, 1999) ou ‘preencher’ o aluno com conteúdo até que ele esteja completo.

No que concerne ao ensino de língua estrangeira, em particular, isso revela a concepção de que língua “é simplesmente um sistema independente composto de partes separadas umas das outras; nessa perspectiva cartesiana, para adquirir uma língua basta adquirir cada uma de suas partes” (LEFFA, 2012, p. 392). E, portanto, caberia ao professor apropriar-se dessa língua cujos elementos que a compõem, bem como o(s) método(s) para ensiná-la, foram previamente estabelecidos por especialistas.

Porém, um ensino (que diz respeito a todas as disciplinas) mais condizente com a configuração do mundo atual deve ser voltado para o desenvolvimento da cidadania participativa, da “consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90).

O ensino de uma disciplina acadêmica, com base na noção de pensamento complexo (MORIN, 2003), deixa de ser a finalidade da educação para tornar-se o *meio* (ARAUJO, 2000, p. 98; BRASIL, 2006, p. 90), possibilitando, assim, uma mudança de concepção de educação, que deixa de concentrar esforços no conteúdo que se propõe a ensinar para focar no aprendiz e na sua formação. Portanto, a disciplina de língua inglesa, por exemplo, deve ser entendida como um *meio* para se alcançar “a construção de personalidades morais, autônomas e críticas” (ARAUJO, 2000, p. 98), aspectos mais educacionais e formativos do aluno/cidadão que faz parte desse mundo “incerto” (MORIN, 2003, p. 31), “complexo, globalizado e múltiplo” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 279).

Trabalhos como os de Kress (2000), Cope e Kalantzis (2009) e Lankshear e Knobel (2011), têm rediscutido as teorias de letramentos articulando-as mais detidamente com as novas maneiras de pensar e aprender num contexto pós-industrial tecnológico/digital. Conforme ressalta Menezes de Souza (2011a, p. 284), “estamos perante um mundo de interconectividade através da informática”. Estamos, assim, interconectados a diversas comunidades (de classe social, de gênero, de faixa etária, de profissão etc.), que mobilizam variadas formas de pensar, de agir, de falar, de se comunicar e de se relacionar.

Fazendo referência a Lankshear e Snyder, Duboc e Ferraz (2011) explicam que os educadores que advogam em favor das teorias de letramentos enfatizam o caráter sociocultural em sua prática. Ao priorizar o aspecto sociocultural no lidar com os diversos modos representacionais, de acordo com Duboc e Ferraz (2011, p. 22), as teorias de letramentos são acompanhadas “de uma orientação crítica, pautada prioritariamente por um trabalho de letramento crítico, qualquer que seja a natureza desses modos (verbais ou não verbais, orais ou escritos, impressos ou digitais)”.

Essa orientação crítica, de acordo com Menezes de Souza (2011b), trata do desenvolvimento da percepção do aluno quanto à constituição coletiva da linguagem e da natureza heterogênea, parcial e situada da realidade. Dessa forma, parte-se “da premissa de que linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (MONTE MÓR 2013, p. 42) e que configura representações da realidade em textos (CERVETTI et al., 2001). ‘Texto’, na perspectiva dos letramentos, não se restringe apenas ao texto escrito, mas a “qualquer unidade de sentido percebida como tal por um determinado grupo social. Portanto, um texto é qualquer construção de significado [...] seja ela verbal ou não-verbal” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 88).

O ‘texto’ passa a “[...] cobrir todos os modos de artefatos multimidiáticos dos quais pessoas possam ler e escrever, interpretar e produzir sentidos em suas vidas cotidianas”⁷ (LANKSHEAR; KNOBEL; CURRAN, 2013, p. 1). Desse modo, há uma descentralização do *status* superior que pertencia à escrita, uma vez que outros modos de representações (visual, sonoro, gestual, espacial etc.) se igualam a esse *status* na construção de sentidos (KRESS, 2000) a disposição do “leitor/autor” (cf. MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 133).

Com essa ampliação do conceito de texto, ancorada por uma orientação crítica, amplia-se também o conceito de leitura. Dessa forma, leitura, segundo Cervetti et al., (2001), deixa de ser entendida como um processo de busca e/ou extração de um sentido preconcebido para um processo de construção, em que leitores também são entendidos como construtores de sentidos. Essa ampliação desestabiliza a representação convencional de um autor como criador de um ‘sentido original’ que estaria no texto e que deveria ser decifrado, extraído, ou desvendado por um leitor. O sentido, na perspectiva dos letramentos, é entendido como construído “[...] em um contexto de relações de poderes, de relações sociais e históricas”⁸ (ibid., p.6) e não um simples produto das intenções de um indivíduo/autor. O leitor passa a assumir um papel mais ativo e autoral na construção de sentidos, ele “adquire o papel de ‘autor’ do texto lido” (BRASIL, 2006, p. 106). Dessa forma, ler passa a ser entendido como um processo de conhecimento do mundo e um meio para transformação social (CERVETTI et al., 2001).

Isso implica, de acordo com Menezes de Souza (2011a; 2011b), perceber que a “leitura/escritura” (cf. MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 139) é construída sócio-historicamente nas e pelas comunidades heterogêneas das quais pertencemos e somos por elas

⁷ “[...] covers all manner of multimedia artifacts that people can be said to read and write, interpret, and make meaning from in their daily lives”. (LANKSHEAR; KNOBEL; CURRAN, 2013, p. 1).

⁸ “[...] in the context of social, historic, and power relations” (CERVETTI et al., 2001, p. 6).

constituídos. De acordo com as OCEM/LE, tal noção de leitura pode promover o reconhecimento de discursos dominantes e das lutas de poder que se manifestam socialmente na e pela linguagem, uma vez que, nessa concepção de leitura, valoriza-se a pluralidade, o dissenso, o conflito de diferentes perspectivas (BRASIL, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Logo, concordamos com Jordão e Fogaça (2007, p. 93), ao argumentarem que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, fundamentado nas teorias de letramentos e ancorado em uma perspectiva crítica, pode contribuir para a percepção do aluno de seu papel ativo na transformação da sociedade. Isso porque abre-se espaço para problematizações e questionamentos sobre as relações de poderes presentes na sociedade, sobre questões sociais, bem como questionamentos de diferentes pontos de vistas; além de propiciar uma problematização das próprias visões de mundo e do porquê de entendê-lo dessa forma e não de outra – uma (auto)análise que focaliza na genealogia⁹ de nossas leituras – (MENEZES DE SOUZA, 2011b). Com isso, objetiva-se causar rupturas que desestabilizem “certezas dos sentidos e visões de então” (MONTE MÓR, 2013, p. 39) abrindo espaço para (re)construções de novos sentidos, provocando, assim, expansão de perspectivas – reflexão crítica que visa provocar deslocamentos a respeito de concepções socialmente construídas (ibid.).

Como defende Vetter (2008, p. 110 apud MATTOS, 2014, p. 177), essa perspectiva crítica auxilia o aprendiz a compreender e a “valorizar a diversidade dos outros, e empoderar-se para desafiar os discursos que tentam subjugar ou silenciar qualquer voz”, isto é, possibilita que os alunos se percebam como capazes de agir sobre o mundo.

Para que tais objetivos sejam alcançados é preciso, como discutiremos a seguir, também voltarmos-nos para o professor e sua formação, para que este possa desenvolver práticas condizentes com as características e as necessidades dos cidadãos e da sociedade atual, como vimos discutindo até o momento.

2.4 Professor de língua inglesa na contemporaneidade

Pensar sobre a formação de professores na perspectiva dos letramentos implica uma preparação do (futuro) docente para o reconhecimento e a compreensão de diversas formas de

⁹ O conceito de genealogia, como explica Menezes de Souza (2011b, p. 133), não significa alcançar a origem última do significado. Esse conceito, oriundo das teorias de Nietzsche e Foucault significa, “um processo de reconhecimento e análise das produções textuais (no sentido duplo de autoria e leitura de textos) anteriores nas quais um determinado leitor/autor participou ou às quais foi exposto; significa reconhecer que enquanto leitores/autores de textos somos frutos de nossas histórias de leitura/escrita, histórias essas sempre sociais e coletivas”.

comunicação e construção de conhecimento, formas essas que dialogam e se articulam. Com isso, possibilita-se que haja uma redução no descompasso entre sala de aula/escola e o mundo globalizado, múltiplo e complexo (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Tavares e Stella (2014), ao discutirem sobre esse descompasso, argumentam que “a formação de professores deve considerar que esse mundo em que estamos inseridos oferece novas formas de se fazer sentido” (ibid., p. 85). Desse modo, poderemos, enquanto professores, promover uma educação que se distancie do preestabelecido, do completo, do previsível, para nos aproximarmos da complexidade e da pluralidade características da sociedade atual e dos cidadãos que dela fazem parte.

Diante da crescente complexidade e diversidade da sociedade atual, seja em relação às formas de se expressar (KRESS, 2000), às influências e transformações causadas pelos processos de globalização e pelas novas tecnologias, provocando um constante embate entre o local e o global (MATTOS, 2015) ou mesmo em relação ao entendimento de que conhecimentos e realidades têm natureza parcial e situada (MENEZES DE SOUZA, 2011a), acreditamos que a capacidade de negociação (CANAGARAJAH, 2006) precisa ser desenvolvida não só nos estudantes, mas também nos professores, tendo em vista os diferentes sujeitos que estão inseridos no contexto de sala de aula. Com isso, entendemos que essa capacidade é importante, frente à heterogeneidade e a diversidade que permeia as inúmeras comunidades heterogêneas das quais fazemos parte e que também nos constitui.

Portanto, é necessário investir em práticas pedagógicas que considerem as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e os impactos dessas para educação. Assim, estaríamos, enquanto professores, valorizando o diferente, o heterogêneo e o complexo no intuito de diminuir a discrepância entre escola e sociedade (TAVARES; STELLA, 2014), preparando o aluno para se engajar ativamente nessa sociedade que além de plural, complexa e heterogênea, se torna cada vez mais digital.

Demonstrando uma postura que dialoga com essa linha de pensamento, Azzari e Custódio (2013, p. 74) discutem a necessidade de enxergarmos nosso aluno como ‘nativo digital’: “um construtor/colaborador de criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. Ou seja, levar em consideração que o aluno faz parte de uma sociedade digital, em que a linguagem se torna cada vez mais multimodal, em um meio que exige do usuário/aluno uma postura de construtor: engajamento ativo para o desenvolvimento de produções colaborativas. Essas características do ‘nativo digital’ também precisam ser consideradas pelo professor em sua prática docente, e não apenas o aparato tecnológico em si, evitando, assim, que as novas tecnologias se tornem apenas novos suportes para velhas práticas.

Porém, para se alcançar os objetivos discutidos, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem deva deixar de ser entendido como processo de transmissão e reprodução (LEÃO, 1999; LOPES, 2013), e passe a ser entendido como um processo de *design* (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS; COPE, 2005; THE NEW LONDON GROUP, 2000). Segundo The New London Group (2000), o conceito de *design* “[...] é livre de associações negativas, como ‘gramática’, para professores”¹⁰ (p. 20) e traz para o processo de aprendizagem a noção de construção ativa de sentidos.

De acordo com Cope e Kalantzis (2009), o *design* é constituído por três aspectos: a) *available design* – recursos culturais, linguísticos e contextuais, assim como vivências prévias dos envolvidos no processo de *design*, para produção de sentidos; b) *designing* – construção e recontextualização de sentidos e conhecimentos disponíveis (*available designs*), ou seja, não é uma simples reprodução do *available designs*. *Designing* envolve transformação do conhecimento por meio da inovação e criatividade nas novas construções e representações da realidade; e c) o *redesigned* – é o resultado do *designing*, um novo sentido, um novo conhecimento, um novo recurso para construção de sentidos, um novo *available design*.

Ao entendermos esses três aspectos que constituem a noção de *design*, percebemos que, nessa configuração, os sujeitos envolvidos – professor e aluno – também são ressignificados. O professor deixa de ser o detentor do saber e o aluno deixa de ser o agente passivo para o qual o professor precisa transmitir ou depositar conteúdos e conhecimentos predefinidos, seguindo em uma lógica bancária, como argumenta Menezes de Souza (2011a) ao fazer referência a Paulo Freire. Dessa forma, ambos passam a ser entendidos como *designers* – isto é, como construtores: o primeiro como *designer* de situações, propostas ou momentos de aprendizagem e o segundo como *designer* de sentidos, de conhecimento.

Nessa perspectiva, a frase “o professor é o guia ao lado e não o sábio no palco”¹¹ (KERN, 2000, p. 307) é bem representativa desse deslocamento de postura do professor na sala de aula. Vale ressaltar que o professor será *designer* de sua prática, no sentido de ser um pesquisador e construtor da mesma. Ele, assim, planejará sua prática com intuito de possibilitar que o aluno possa agir de forma ativa na construção do conhecimento, ou seja, possibilitar que o aluno seja também um *designer* e não apenas um reproduzidor.

O conceito de *design* implica considerar o contexto de sala de aula como espaço dinâmico e de ativa construção de sentidos e conhecimentos. Logo, distancia-se da ideia de

¹⁰ “[...] it is free of the negative associations for teachers of terms such as ‘grammar’”. (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p.20).

¹¹ “The teacher is the guide on the side, not the sage on the stage”. (KERN, 2000, p. 307).

conhecimento como algo estático e homogêneo que deveria ser transmitido conforme regras e métodos desenvolvidos por terceiros, distantes dos contextos de atuação. O saber local do professor, e sensível a um contexto de atuação, passa a ser valorizado na própria construção de sua abordagem, de sua prática e não mais a imposição de um saber global que fora validado pela comunidade acadêmica, uma vez que foi desenvolvido por um especialista.

Essa noção de *design(er)* alinha-se ao que Kumaravadivelu (2001; 2003) argumenta sobre o empoderamento do professor, na perspectiva do pós-método. Segundo o referido autor, para que haja esse empoderamento, é necessário rejeitarmos a dicotomia entre teóricos (produtores de conhecimentos, métodos, abordagens etc.) e professores (consumidores e implementadores de tais conhecimentos, métodos, abordagens etc.).

Ao discutir sobre a quebra dessa dicotomia, Leffa (2012) explana que esse empoderamento proposto pelo pós-método vai de encontro a um “sistema de prescrições elaboradas para o professor, de cima para baixo” (ibid., p. 391), e reconhece a capacidade de subversão (não mais de submissão) do professor.

Para que haja essa emancipação, – que, segundo Leffa (2012), é de extrema importância, pois, uma vez que se adquire tal emancipação, o professor tende a possibilitar e incentivar que seu aluno também aja de forma mais ativa e autônoma – o professor precisa perceber seu contexto de atuação, sala de aula, como espaço de pesquisa para o desenvolvimento de sua prática. Dito de outra forma, o professor precisa assumir uma postura de pesquisador de sua própria prática (cf. LOPES, 2013) e não mais se restringir a implementar métodos ou abordagens elaboradas por terceiros distantes de seu contexto local de atuação. Dessa forma, o professor pode desenvolver sua própria abordagem sensível ao seu contexto local, teorizando sobre sua prática e praticando o que teoriza (KUMARAVADIVELU, 2001).

Para isso, o professor precisa, segundo Lopes (2013), ultrapassar a visão positivista de que o conhecimento é desconectado de um conhecedor e de um lugar e que, portanto, seria universal. Em outras palavras, é preciso distanciar-se da lógica simplificadora, reducionista e compartimentalizadora do conhecimento (LEÃO, 1999; MORIN, 2003; BRASIL, 2006) e engajar-se numa perspectiva do pensamento complexo (MORIN, 2003; SANTOS, 2004), entendendo que o conhecimento é sempre produzido por alguém em algum contexto específico, sendo, portanto, local para alguém (LOPES, 2013). Logo, aponta-se para o declínio de noções homogeneizadoras e universais do conhecimento dado o caráter local, parcial e situado do mesmo (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

3 METODOLOGIA

Este capítulo, em que objetivamos apresentar a metodologia utilizada na pesquisa, está estruturado em quatro seções: 3.1) Classificação da pesquisa; 3.2) Contexto da pesquisa; 3.3) Objeto de análise; e 3.4) Procedimentos de análise.

3.1 Classificação da pesquisa

De acordo com Silveira e Córdova (2009), a pesquisa científica é uma atividade que possibilita aproximação e entendimento da realidade investigada, ao mesmo tempo em que se caracteriza como um processo permanentemente inacabado. A pesquisa científica pode ser classificada mediante alguns critérios: quanto à sua abordagem e ao seu delineamento, por exemplo.

No que concerne à abordagem, uma pesquisa pode ser classificada como qualitativa, caso, segundo Chizzotti (2013), pretenda interpretar o sentido do evento ou fato investigado, isto é, não há preocupação centrada em uma representatividade numérica (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009) – embora a quantificação possa ser usada – e/ou na busca de *uma* verdade neutra e universal. Dessa forma, a pesquisa qualitativa não se fundamenta, por exemplo, no pressuposto da objetividade, que não expressa a crença de que “é possível conhecer objetivamente o mundo tal como ele é na realidade” (SANTOS, 2004, p. 69) desconectado de um observador/pesquisador.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade, centrando-se na descrição, compreensão e explicação da dinâmica de tais aspectos a partir de uma investigação de cunho interpretativo. Com isso, esse tipo de pesquisa vai de encontro ao pressuposto da objetividade (SANTOS, 2004), ao aproximar o pesquisador do objeto pesquisado (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009; TEIXEIRA, 2005).

Desse modo, a presente pesquisa monográfica é de “abordagem qualitativa” (cf. SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31), uma vez que busca descrever, compreender e explicar práticas pedagógicas orientadas pelas teorias de letramentos elaboradas por licenciandos em Letras – Língua Inglesa, com base em uma análise de cunho interpretativo.

Em relação ao delineamento da pesquisa, Gil (2002) explica que diz respeito ao *design*, ao planejamento em sua dimensão mais ampla. O autor ainda afirma que o elemento mais importante para entendermos o delineamento de uma pesquisa é o procedimento de coleta de dados. Dessa forma, poderemos, a princípio, definir dois grandes grupos de

delineamentos: “aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas” (GIL, 2002, p. 43).

A presente monografia está inserida no primeiro grupo no qual, de acordo com o autor, estão as pesquisas bibliográficas e as pesquisas documentais. Diante desses dois tipos de pesquisas, podemos classificar esta monografia como pesquisa documental, tendo em vista que o objeto de análise é constituído por planos de aula e trabalhos finais da disciplina de estágio. Segundo Gil (2002), a diferença entre pesquisa documental e bibliográfica é feita pela natureza dos dados. A última utiliza “fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 37), enquanto a primeira, documental, vale-se de materiais que não receberam tratamento analítico, como: estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, atas, planos de ensino, livros didáticos, diários etc. (GIL, 2002; TEIXEIRA, 2005; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

3.2 Contexto da pesquisa

O contexto da pesquisa foi a disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio, ofertada no 8º período do curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa, pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A referida disciplina teve início em 27/01/2016 e término em 27/05/2016, foi constituída por 07 créditos e carga horária de 105 horas, que foram distribuídas, a princípio, em dois dias semanais: quartas-feiras (08h-12h) e sextas-feiras (10h-12h).

Essa disciplina foi a terceira entre as quatro de estágio ofertadas no referido curso de Letras – Língua Inglesa e a primeira que abordou as teorias de letramentos de forma explícita. A ementa da referida disciplina é “Prática pedagógica reflexiva: planejamento, execução e avaliação de unidades de ensino de Língua Inglesa no 1º e 2º anos do Ensino Médio” conforme expresso no plano de curso (cf. Anexo A). A princípio, as aulas da disciplina ocorriam duas vezes por semana para leituras e discussões de textos que abordavam a perspectiva teórica dos letramentos aliada ao ensino de língua inglesa na escola regular. Os textos utilizados, e que fundamentaram as práticas dos licenciandos no campo de estágio, foram: “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (BRASIL, 2006); “Novos Letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o Papel da Escola Pública no Século XXI”

(MATTOS, 2011); e “Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão” (DUBOC; FERRAZ, 2011).

Nessa primeira fase da disciplina, além da leitura e da discussão dos textos anteriormente referenciados, os licenciandos também tiveram que analisar e reformular atividades de livros didáticos e produzir uma proposta de aula com base nos pressupostos dos letramentos. Além disso, eles tiveram que pesquisar e apresentar textos que tratassem da perspectiva teórica adotada e que pudessem fundamentar as atividades no campo de estágio.

Na segunda fase da disciplina, deu-se início ao período de observação e, subsequentemente, ao período de regência. Nessa fase, os nove licenciandos¹² que estavam matriculados na disciplina foram divididos em três duplas e um trio – quatro grupos –, e as aulas da disciplina de estágio com o professor-formador passaram a ocorrer uma vez por semana para discussão e compartilhamento de ideais, sugestões, dúvidas e experiências no campo de estágio.

Para a realização da observação (de 28/03/16 a 08/04/16) e da regência (de 11/04/16 a 04/05/16), foram escolhidas turmas de 1º e 2º anos do ensino médio de duas escolas públicas da rede estadual da Paraíba, na cidade de Campina Grande. A escolha das escolas ficou a cargo dos licenciandos, devido a questões de acessibilidade, locomoção e disponibilidade de turmas.

Em relação ao período de regência, cada grupo ficou responsável por ministrar uma aula de 90 minutos¹³ por semana, durante um mês, totalizando quatro aulas. Além disso, cada grupo também deveria elaborar uma proposta de pesquisa a ser investigada durante esse período.

Para a realização dessas pesquisas, os graduandos deveriam planejar as aulas de modo a possibilitar o desenvolvimento das propostas de pesquisa por eles elaboradas. Os planejamentos das aulas ocorriam com uma semana de antecedência da data da regência. Os planos de aula eram enviados para o professor-formador que dava um *feedback* acerca dos mesmos. Porém, esse *feedback* não era no sentido de apontar o que estava ‘certo’ ou ‘errado’, mas em forma de comentários e questionamentos que levava o licenciando a refletir sobre as próprias propostas de aulas e os objetivos a serem alcançados com tais propostas. Com isso, o licenciando deveria refletir sobre suas práticas e os impactos que seriam provocados (ou não) por essas práticas.

¹² O autor da presente monografia foi um desses nove licenciandos matriculados na disciplina.

¹³ As aulas do campo de estágio eram de 45 minutos cada. Porém, as aulas de inglês eram geminadas: duas aulas seguidas, totalizando 90 minutos e uma vez por semana. Portanto, referimos a essas aulas geminadas como ‘uma aula de 90 minutos’.

Ainda durante esse período de regência, aconteciam encontros semanais dos licenciandos com o professor-formador como forma de possibilitar que esses licenciandos refletissem de forma crítica sobre as próprias práticas, bem como sobre as dos colegas. Além disso, discutia-se acerca das aulas ministradas, dos próximos planejamentos, das coletas de dados e dos delineamentos das pesquisas que os grupos estavam realizando.

Ao final da disciplina, os grupos deveriam produzir os trabalhos finais da disciplina de estágio, apresentando os resultados de suas pesquisas e experiências durante a regência.

3.3 Objeto de análise

O objeto de análise desta pesquisa é composto por dezesseis planos de aula¹⁴ e quatro trabalhos finais da disciplina elaborados pelos alunos do oitavo período, na disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio do curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa, da Universidade Federal de Campina Grande, cedidos pelo professor-formador.

Esses planos de aula e trabalhos finais foram escolhidos como objeto de análise por serem registros escritos das escolhas, tomadas de decisões e investigações que compuseram o processo de desenvolvimento dos graduandos, professores de língua inglesa em formação inicial, envolvidos na disciplina de estágio.

Para a elaboração dos planos de aula, foi realizada uma discussão acerca da estrutura a ser utilizada. Embora um modelo padrão não tenha sido estabelecido, algumas características foram escolhidas como comuns para a elaboração de todos os planos. Os planos deveriam conter uma breve contextualização do campo de estágio, os objetivos da aula, os procedimentos da referida aula, os materiais necessários e as referências utilizadas.

Em relação aos trabalhos finais da disciplina de estágio, foi estabelecido um limite máximo de 15 páginas, sem os anexos. A estrutura sugerida e acordada com os graduandos foi a de um artigo científico, contendo: introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise de dados, considerações finais, referências e, caso houvesse, anexos.

Com o intuito de melhor compreendermos as práticas pedagógicas empreendidas por cada grupo de licenciandos, nosso corpus analítico não é composto pelos 16 planos de aulas e 4 trabalhos finais individualmente, mas por cada conjunto (quatro planos de aula mais um trabalho final da disciplina) realizado por cada grupo de licenciandos. A esse conjunto

¹⁴ Todos os planos de aula que compõem o objeto de análise desta pesquisa foram executados durante o período de regência do estágio supervisionado.

denominamos PP¹⁵ (Práticas Pedagógicas). Portanto, nosso corpus analítico é constituído por quatro PP. Para o desenvolvimento dessas PP, cada grupo de licenciandos, conforme exposto na seção anterior, deveria elaborar uma proposta de pesquisa para investigação durante o período de regência, norteando, assim, os planejamentos das aulas.

A PP1 tinha como objetivo investigar “como o ensino de língua inglesa por meio do gênero notícia pode contribuir para o letramento crítico e a formação de cidadãos”. Para isso, as aulas foram planejadas de modo a realizar atividades que explorassem o referido gênero, em uma turma de 2º ano do ensino médio.

Na PP2, os licenciandos tinham como proposta de pesquisa investigar “como a escolha de um tema poderia influenciar na participação dos alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública nas aulas de inglês”. Para isso, propuseram atividades com base em dois temas – violência nos estádios e inclusão da mulher nos esportes .

A PP3, cujo tema trabalhado foi o ‘racismo’, tinha como objetivo “verificar se uma prática de ensino de língua inglesa baseada nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006) auxilia na formação cidadã dos estudantes” em uma turma de 1º ano do ensino médio.

Por fim, a PP4, cujo tema trabalhado foi ‘estereótipos’, tinha como proposta de pesquisa investigar “como o trabalho com textos multimodais, em aulas de língua inglesa, pode contribuir para a desconstrução de visões estereotipadas e para o desenvolvimento da cidadania participativa” em uma turma de 1º ano do ensino médio.¹⁶

3.4 Procedimentos de análise

Iniciamos o estudo do material de análise (as quatro PP elaboradas pelos licenciandos) buscando compreender, a princípio, cada plano de aula (seus objetivos e seus procedimentos¹⁷). Após a análise individual dos planos que constituem cada PP, nosso olhar voltou-se para a os quatro planos enquanto uma sequência de aulas em cada PP, com o intuito de compreender o que essa prática, expressa na sequência dos planos, demonstrava acerca das

¹⁵ As PP (16 planos de aula e 4 trabalhos finais da disciplina) estão gravados no CD que acompanha a presente monografia. Em anexo (Anexo B e C), apresentamos apenas uma amostragem.

¹⁶ Os excertos expressos entre aspas nos quatro parágrafos que descrevem as PP (de 1 a 4) foram retirados dos trabalhos finais da disciplina de estágio que compõem as PP analisadas nesta pesquisa.

¹⁷ Os momentos ou atividades que não foram utilizados na aula para a qual foram planejados (pois estão presentes em plano de aula subsequente) não foram considerados na análise do plano da referida aula. Porém, não omitimos esses momentos dos planos em anexo, apenas os sublinhamos como forma de apontar para o leitor que tal momento em particular, presente em um plano de aula, não foi executado na aula para a qual fora planejado e que, portanto, não foi considerado na análise desse plano em particular.

concepções desse grupo de estagiários sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e como isso dialoga com o(s) objetivo(s) geral(is) da sequência das quatro aulas, com a proposta de pesquisa daquele grupo para o período da regência e com os pressupostos dos letramentos.

Para essa relação voltada para o(s) objetivo(s) geral(is) e para a proposta de pesquisa, estudamos os trabalhos finais da disciplina de estágio que foram produzidos após o período de regência, como forma de os licenciandos apresentarem os resultados de suas pesquisas e experiências no campo de estágio.

Em suma, o estudo do material de análise visou à identificação dos tipos de propostas empreendidas em cada PP (objetivo das práticas realizadas), a maneira como cada prática foi realizada (procedimentos metodológicos), a fim de compreender se e de que maneira os pressupostos dos letramentos contribuíram para o ensino da língua inglesa ou para a formação de professores dessa língua estrangeira em cada PP elaborada pelos graduandos.

Para tanto, organizamos a análise em três categorias: a) a primeira objetiva construir entendimentos acerca das concepções de texto e de leitura dos licenciandos, a partir das atividades de leituras, tendo em vista que essas atividades são recorrentes em todas as PP e que texto e leitura são conceitos chaves na perspectiva teórica adotada; b) a segunda categoria aborda as atividades realizadas pelos licenciandos, em que visavam propiciar um momento de tomada de ação, pelos seus respectivos alunos, no contexto local (escola), como parte do desenvolvimento do senso de cidadania participativa; e c) a terceira categoria busca discutir, a partir do estudo das PP, e fundamentada nas teorias de letramentos, o perfil do professor de língua inglesa na contemporaneidade. Para isso, questões como função das aulas de língua inglesa, conteúdos linguísticos, papel dos alunos nas escolhas e decisões do professor e sua postura enquanto pesquisador da própria prática são abordadas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo de análise, no qual buscamos construir entendimentos sobre as práticas pedagógicas dos estagiários, licenciandos em Letras – Língua Inglesa, com o intuito de investigar os impactos das teorias de letramentos nas referidas práticas, está organizado em três categorias: 4.1) Atividades de leitura; 4.2) Tomada de ação: desenvolvendo o senso de cidadania participativa; e 4.3) Perfil do professor de língua inglesa.

4.1 Atividades de leitura

Propostas de atividades de leitura estão presentes em todas as PP. É possível perceber, por meio da maneira como essas atividades estão sugeridas nos planos de aula, as concepções de texto e de leitura que fundamentaram as práticas dos licenciandos. Com a análise de tais propostas de atividades, percebemos alguns padrões que nos possibilitaram organizá-las em três subcategorias, expostas na sequência.

4.1.1 Atividades que valorizam a busca de sentidos e o texto verbal

Na PP1, quatro notícias são sugeridas, pelos estagiários, como textos base para as atividades das aulas. A primeira notícia, conforme exposto no plano 1 da PP1, é *The Invention of the Radio*. Essa notícia é do livro didático adotado na turma em que os licenciandos estavam estagiando. Embora o texto não tenha sido anexado ao plano, podemos supor que, por fazer parte de um livro didático, possivelmente não seja um texto autêntico, isto é, siga uma lógica compartimentalizadora ou reducionista (MORIN, 2003) em que o texto tenha sido produzido ou editado com o objetivo de abordar certos conteúdos, de acordo com a sequência gradual estabelecida no planejamento do livro didático, no ensino de língua inglesa.

Essa suposição, embora não possa ser confirmada, também está baseada no fato de que os objetivos expressos no plano da referida aula explicitam o uso de tal notícia como meio para se trabalhar a “identificação dos verbos em inglês no passado, bem como o reconhecimento de sinônimos para a realização do exercício proposto pelo livro didático”¹⁸. Nessa notícia, portanto, possivelmente há predominância dos aspectos linguísticos propostos para a aula. No que diz respeito à atividade de leitura que deveria ser realizada com essa notícia, os licenciandos sugerem o uso das técnicas de leituras *skimming*¹⁹ e *scanning*²⁰. A

¹⁸ Alguns fragmentos de análise, planos de aula e trabalhos finais da disciplina são retomados ao longo do trabalho com propósitos diferentes.

¹⁹ Essa técnica permite ao leitor identificar rapidamente a ideia principal do texto.

primeira, para que os alunos respondessem questões de busca no texto e, a segunda, para a identificação dos aspectos linguísticos expressos nos objetivos da aula.

É possível perceber, a partir da forma como a atividade de leitura foi sugerida, que a concepção de leitura que subjaz às práticas dos licenciandos é a de processo de extração de um sentido já existente, produzido por um autor, de acordo com suas respectivas intenções (CERVETTI et al., 2001). Logo, a concepção de texto restringe-se unicamente ao modo verbal, que seria passível de ser decodificado ou decifrado pelo leitor, demonstrando certo *status* de superioridade dado à escrita (KRESS, 2000).

No plano 3 da PP1, os graduandos propõem que se inicie a aula utilizando a notícia em português, ‘Carros colidem em ladeira em João Pessoa, mas ninguém fica ferido’, do *site* G1, para apresentar o gênero notícia, sua estrutura, seu propósito e seus meios de circulação. Essa apresentação é feita com base na exploração do conhecimento prévio dos alunos para, em seguida, ser apresentada em inglês. Feito isso, a notícia *British family in fatal car crash in France, French police say*, do *site* jornalístico britânico, *BBC News*, seria utilizada para uma atividade de leitura.

Embora as notícias contenham imagens, a proposta de atividade foca na busca de respostas presentes no texto verbal, demonstrando a valorização do modo verbal escrito (KRESS, 2000). Nessa atividade, é pedido o assunto da notícia e, em seguida, a identificação das partes que a compõem. Dessa forma, a atividade estimula uma leitura voltada para a busca de informações contidas no texto que possibilite o aluno a identificar o assunto da notícia, bem como qual parte corresponde ao ‘lide’ e qual corresponde ao ‘corpo da notícia’, por exemplo.

Percebemos, também, que o texto em língua materna, sugerido para exploração do conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero notícia, e o texto em inglês tratam do mesmo tema: acidente de carro. Isso abriria espaço para o estabelecimento de uma relação entre o local (João Pessoa, Paraíba, Brasil) e o global (Reino Unido). Porém, esse embate entre o local e o global, defendido por Mattos (2015) e Morin (2003), não acontece. A atividade de leitura apenas explora o global, a notícia em inglês, desenvolvendo no aluno uma postura passiva de busca de sentido preestabelecidos, indo de encontro a perspectiva de leitura defendida pelas teorias de letramentos (BRASIL, 2006; CERVETTI et al., 2001; MENEZES DE SOUZA, 2011b).

²⁰ Essa técnica ajuda o leitor a localizar rapidamente a informação específica desejada.

Seguindo nessa direção, os textos sugeridos no plano 3 da PP4, embora multimodais, têm a escrita valorizada como principal modo passível de leitura (KRESS, 2000) nas atividades propostas. Os textos propostos são 2 vídeos, 4 tirinhas – duas relacionadas ao racismo (ver Fig. 1) e duas relacionadas a homofobia (ver Fig. 2) – e 7 cartazes (ver Fig. 3), todos relacionados a estereótipos.



Figura 1 - Amostra das tirinhas, relacionadas ao racismo, utilizadas no plano 3 da PP4

Fonte: <https://sincereignorance.com/2015/01/>

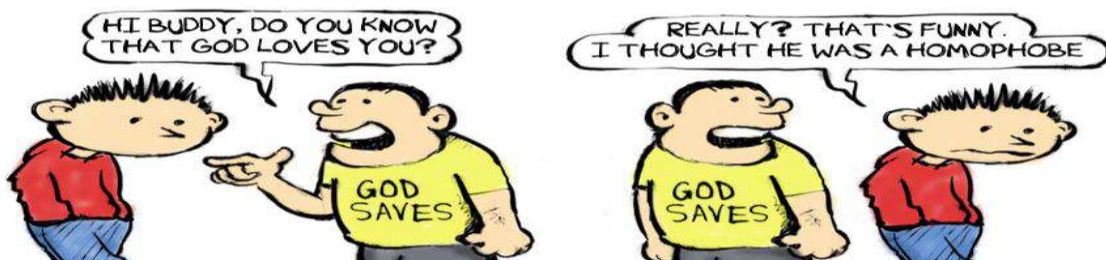


Figura 2 - Amostra das tirinhas, relacionadas a homofobia, utilizadas no plano 3 da PP4

Fonte: <http://sociallyawkwardmisfit.com/post/82523336917/sociallyawkwardmisfitcom>

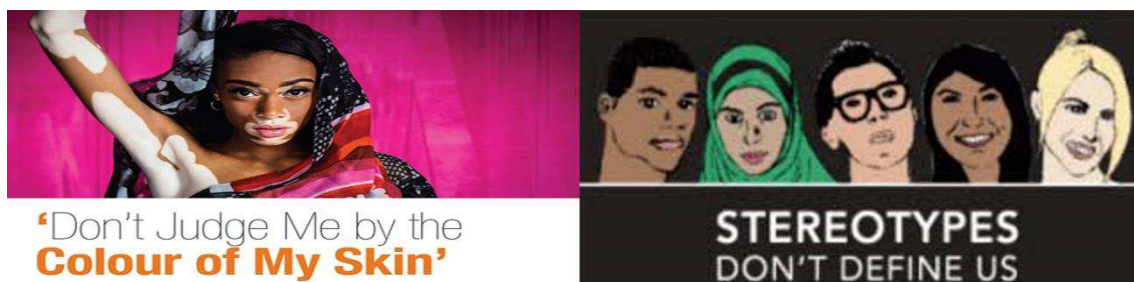


Figura 3 - Amostra dos cartazes utilizados no plano 3 da PP4

Fonte: <http://dazzlethemag.com/dont-judge-me-by-the-colour-of-my-skin/>

<http://figment.com/groups/32030-Cover-My-Work-Cover-Studio/discussions/153165>

O trabalho de leitura proposto é totalmente voltado para o aspecto verbal. Primeiramente, os alunos em grupos deveriam ler as tirinhas, apresentar uma síntese para a turma e apontar o estereótipo identificado nas mesmas. Para isso, está sugerido o uso de dicionários bilíngues. Nenhuma orientação está expressa no plano acerca de como trabalhar o

aspecto multimodal desses textos. De acordo com esse plano, após a ‘apresentação’ dos alunos, os vídeos deveriam ser expostos como mais uma exemplificação do tema abordado, mas nenhuma discussão seria feita.

Em seguida, deveriam ser trabalhados os cartazes. Nas orientações para essa atividade, expostas nos procedimentos do plano, os cartazes seriam utilizados apenas para demonstrar o uso e a estrutura do tempo verbal presente simples na negativa e do modo imperativo na negativa, que deveriam ser utilizados em aula posterior. Isso significa que o trabalho de leitura ficou restrito à decodificação do texto verbal para a exposição prescritiva (LEÃO, 1999) de estruturas gramaticais e, mais uma vez, nenhuma orientação é dada acerca do modo visual que constituem os cartazes.

Dessa forma, essas atividades estimulam o papel passivo do aluno (e também do cidadão) na busca de sentidos contidos no texto, privilegiando representações e conhecimentos globais e dominantes (CERVETTI et al., 2001; MATOS, 2015) sem questionamento, problematização e negociação de leituras múltiplas (JORDÃO; FOGAÇA, 2007; MONTE MÓR, 2013), uma vez que o sentido único já estaria preestabelecido. Dessa forma, tais atividades demonstram que a acepção de letramento que as subjazem é a tradicional, que visa o desenvolvimento do cidadão em termos de funcionalidade, para um funcionamento adequado, conforme o que se é exigido (SOARES, 2009; STREET, 2003).

Ademais, essas atividades contribuem para a perpetuação do conceito de texto como sendo constituído apenas do modo verbal escrito, negligenciando, dessa forma, a capacidade de produção de sentidos de outros modos de representação na constituição de um texto (KRESS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL; CURRAN, 2013).

4.1.2 Papel ativo dos alunos em momentos periféricos²¹ das atividades de leitura

Após a atividade de identificação das partes que constituem uma notícia, sugerida no plano 3 da PP1, discutida na subcategoria anterior (cf. subseção 4.1.1), sobre a qual, após a execução da atividade, os licenciandos expressam no trabalho final da disciplina que “apenas 36% dos alunos identificaram corretamente todos os elementos que compõem o gênero notícia”, uma atividade semelhante foi aplicada na quarta e última aula ministrada. Para isso, utilizaram a notícia *Woman dies in head on collision in Springfield*, que trata de um acidente de carro envolvendo um homem e uma mulher, retirada do *site* do jornal australiano, *The Age*.

²¹ O termo ‘periférico’ foi utilizado para referir-se aos momentos que antecediam ou que sucediam o momento central da atividade de leitura.

Nessa segunda atividade, de acordo com o relato dos graduandos no trabalho final da disciplina, “houve um aumento no número de alunos que identificaram corretamente a estrutura do gênero trabalhado, que passou de 36% a 68%”. Porém, o trabalho de leitura não ficou restrito à identificação das partes que compõem o gênero, pois

Além de identificar a estrutura do gênero, nesse segundo exercício os alunos tiveram que responder [individualmente e por escrito] a duas perguntas: a primeira (Quem são os envolvidos no acidente?), visando verificar a compreensão geral do texto; e a segunda (Quem você acha que causou o acidente? Por quê?), para que os alunos construíssem sentidos a partir do texto. (Trabalho final da disciplina – PP1).

A atividade de identificação das partes que constituem a notícia e a pergunta “quem são os envolvidos no acidente?” são centradas na busca de sentidos que estariam contidos em um texto verbal, produzidos pelo seu respectivo autor. Isso pode ser percebido no trabalho final da disciplina, em que os licenciandos relatam que utilizaram a referida pergunta “visando verificar a compreensão geral do texto”.

O uso do verbo ‘verificar’ sugere que, para os licenciandos, há um modo certo de entender o texto, isto é, o sentido já foi produzido pelo autor do texto. Portanto, utilizaram a pergunta “quem são os envolvidos no acidente?” para averiguar se os alunos entenderam o texto da forma que, supostamente, deveriam entender, demonstrando um postura que não dialoga com o que Brasil (2006), Cervetti et al. (2001) e Menezes de Souza (2011b) discutem acerca de leitura e construção de sentidos.

A segunda pergunta, “quem você acha que causou o acidente? Por quê?”, demonstra certo deslocamento na concepção de leitura, uma vez que a resposta não pode ser extraída do texto pelo fato de que a notícia não trata desta questão. Dessa forma, a pergunta estimula o aluno/leitor a argumentar e a construir sentidos a partir do texto (BRASIL, 2006; CERVETTI et al., 2001).

De acordo com o trabalho final da disciplina da PP1, em que relatam as experiências em sala de aula, os licenciandos explicam que após a realização da atividade, um debate em torno dessa segunda pergunta foi estabelecido para o compartilhamento das respostas e ampliação da discussão acerca da relação entre sexo e responsabilidade pelos acidentes de trânsito. Para instigar o debate, os estagiários propõem, no plano 4, a utilização do dito popular ‘mulher no volante perigo constante’, alguns dados estatísticos do Detran comparando o envolvimento de ambos os sexos em acidentes de carro e, por fim, a transcrição do vídeo ‘Tinha que ser mulher mesmo - Um recadinho para os machistas no trânsito’, sobre uma motorista que sofreu preconceito no trânsito por ser mulher.

É possível perceber uma concepção de leitura mais tradicional nos momentos centrais da atividade e outra que condiz com os pressupostos dos letramentos, ao final da atividade. Desse modo, a perspectiva de leitura em que o leitor assume um papel ativo na construção de sentidos (CERVETTI et al., 2001; MENEZES DE SOUZA, 2011b) ocorre após o trabalho voltado para o texto verbal e para a busca de sentido que estaria nele contido, visando a sua compreensão.

Salientamos que as notícias utilizadas contêm imagens, mas sequer foram mencionadas nos procedimentos das atividades presentes no plano. Isso pode ser reflexo de uma concepção tradicional de texto centrado na escrita (KRESS, 2000). Desse modo, as propostas de atividades sugerem que os estagiários entendem a imagem, por exemplo, como um modo de representação inferior cuja função seria a de paráfrase do texto escrito ou de alguma parte do texto. E que, portanto, não seria preciso voltar-se para a imagem, uma vez que o entendimento do texto escrito seria suficiente para o entendimento da imagem/paráfrase. Essa concepção de que um texto é constituído apenas pelo modo verbal escrito pode ser melhor observada no momento em que os modos visual, gestual e sonoro que compõem um vídeo foram substituídos pela sua transcrição (KRESS, 2000).

Passando para outro conjunto de planos de aula e trabalho final, temos a PP2. Os textos propostos nessa PP são duas notícias. A primeira, expressa no plano 1, é *Trouble mars north London derby before Tottenham v Arsenal draw* do site do jornal britânico *The Guardian* e a segunda, presente no plano 3, *The Most Powerful Women In Sports*, é do site da revista de negócios e economia americana, *Forbes*.

Os procedimentos para a atividade de leitura a ser realizada com essas notícias seguem um mesmo padrão em ambos os planos de aula, isto é, em ambos os planos os estagiários propõem que a atividade de leitura seja desenvolvida em três etapas ou estágios. Primeiramente, é sugerido uma leitura pausada para verificação de vocabulário e, em seguida, uma atividade denominada pelos licenciandos como “compreensão textual (leitura crítica)”. Para a atividade de compreensão textual é recomendado, no plano 1, a utilização das perguntas “Na notícia em questão, qual foi o papel da rede social?; Qual o conflito principal da notícia?; Qual foi a medida tomada pela polícia para contornar a situação?” e no plano 3, “sobre o que fala a notícia em questão?; A quem se dirige essa notícia?; Qual o papel das mulheres na notícia?”.

Por fim, na terceira etapa, é proposto a utilização de algumas perguntas que fariam os alunos dos estagiários refletirem sobre o que é tratado na notícia e construiriam sentidos a partir do que leem. A essa etapa da atividade de leitura, os licenciandos denominaram

“letramento crítico”. No plano 1, as perguntas recomendadas são “Em sua opinião, esse conflito é algo isolado (que acontece apenas no lugar noticiado)?; As redes sociais podem exercer alguma influência nesse tipo de situação?” e no plano 3, “Qual a importância de uma notícia como essa?; Qual a influência dos meios de comunicação e/ou das mídias na divulgação de notícias como essa?”

Essa gradação ou nivelamento expresso na forma como as atividades foram planejadas revelam uma perspectiva de ensino compartimentalizada, gradual e linear que vai de encontro ao que defende Morin (2003). Percebemos, também, que há valorização do modo verbal, pois a característica multimodal do texto, uma vez que o modo visual (imagem) também o compõe, não é mencionada nos planos. No trabalho final da disciplina da PP2, a imagem é referenciada pelos graduandos como aspecto que complementa a notícia, ou seja, não é um modo constituinte do texto e passível de construção de sentidos, mas algo inferior, um complemento (KRESS, 2000).

Além disso, na primeira etapa da atividade de leitura, o foco está na leitura pausada para verificação de todo o vocabulário do texto, para que então os alunos possam responder à atividade de compreensão. Isso demonstra a crença de que é preciso decodificar todo o texto para que seja possível alcançar e desvendar o sentido que ali estaria codificado e criado por um autor, independentemente de haver ou não um leitor, característico de um ensino tradicional (LEÃO, 1999; SANTOS, 2004).

Notamos, também, que os momentos das atividades que vão em direção a uma perspectiva de leitura enquanto processo de construção de sentidos são propostos no final das atividades. Tais momentos são fundamentados por uma postura de problematização e questionamento de representações, em que os alunos têm uma postura mais autoral, mais ativa e não a de mero consumidor passivo de um sentido preestabelecido (BRASIL, 2006; CERVETTI et al., 2001; MONTE MÓR, 2013).

Passemos, neste momento, para outro conjunto de planos de aula e trabalho final da disciplina. No plano 1 da PP3, é proposto a utilização de dois textos. Conforme expresso nos procedimentos do plano, o intuito é de “realizar a leitura coletiva do texto verbal e não verbal”. O primeiro texto sugerido, um cartaz (ver Fig. 4), é denominado pelos graduandos como “não-verbal” e o segundo, o verbal, é constituído por dois parágrafos extraídos de um texto presente no site *Global Issues*.



Figura 4 - Cartaz utilizado no plano 1 da PP3

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/425168021048362348/>

Para o trabalho com esses textos, os estagiários propõem uma leitura coletiva. Essa leitura coletiva, a partir dos procedimentos propostos (destacar o tema abordado no texto – racismo; discutir o texto em linhas gerais, destacando partes do mesmo e abordar aspectos históricos e sociais: o negro na história do Brasil e o negro na atualidade), sugerem uma concepção de leitura enquanto construção de sentidos, em que há compartilhamento e negociação das diferentes leituras (CERVETTI, 2001; CANAGARAJAH, 2006).

Porém, nos parece que essa parte da atividade é entendida pelos estagiários como uma preparação, um *warm up*, visto que uma atividade de leitura em que os alunos devem realizar individualmente e por escrito é sugerida em seguida. Embora a leitura dos textos também seja proposta no início do plano 1 de forma coletiva e oral, nos parece que a falta do registro de tais respostas por escrito e de forma individual não caracteriza esse momento como atividade e menos ainda como atividade de leitura. É possível perceber a validação ou o *status* de momento central da atividade na parte em que os alunos precisam responder por escrito, uma vez que é recomendado no plano que apenas essa parte da atividade seja retomada, revisada e corrigida durante quase metade da aula seguinte.

Nessa atividade individual e por escrito, há perguntas de resgate/de busca de respostas no texto verbal (*What is the written text about?; According to the text, what is racism?*) e também perguntas envolvendo a característica multimodal do cartaz (*What does the image say?; What is the relation between the text and the image?*), que estimulam a criação de sentidos por parte dos alunos. E, por fim, três perguntas (*Is there a lot of racism in your home country? Give examples; Do you know someone who has suffered racism?; You are in a restaurant and the owner throws someone out for being black. What do you do?*) que fazem os alunos refletirem sobre a questão do racismo tratada nos textos e a relação desta com seus contextos locais e seus posicionamentos em relação ao tema (CERVETTI et al., 2001; KRESS, 2000; MATTOS, 2015; MONTE MÓR, 2013).

Percebemos que ainda há certa resistência dos estagiários em abandonar práticas tradicionais. O trabalho de leitura que incentiva os alunos a assumirem postura ativa na construção de sentidos, em que os textos lidos são utilizados como recursos, *ou available designs* (COPE; KALANTZIS, 2009), não é considerada como a atividade central, mas como uma etapa preparatória para a atividade de leitura. Essa atividade ainda apresenta questões centradas na busca de sentidos no texto. Porém, reiteramos que houve o trabalho com a imagem, sem utilizá-la como uma paráfrase ou um suporte para o entendimento do texto escrito, mas como um modo passível de produção de sentido (JORDÃO; FOGAÇA, 2007; KRESS, 2000). E, ao final, perguntas que fazem um trabalho mais localizado do texto ao propiciar que o aluno situe e problematize o racismo em seu contexto local, construindo sentidos a partir do que leem (CERVETTI et al., 2001; MATTOS, 2015; MONTE MÓR, 2013).

Porém, na análise do artigo final da disciplina da PP3, os estagiários se referem ao uso de dois textos multimodais (cartazes). Embora a forma que denominam esses textos, “não-verbal”, e a atividade sugerida no plano 1 da PP3, discutida nos parágrafos anteriores, a princípio sugira que o foco não é apenas linguístico, a atividade aplicada como forma de coleta de dados pelos estagiários demonstra concepções de texto e de leitura bem tradicionais. Conforme expresso na análise do trabalho final da disciplina, os licenciandos utilizaram esse texto na primeira aula para “verificar o nível de conhecimento de língua inglesa por parte dos estudantes”. Na quarta aula, um outro cartaz semelhante foi utilizado com a frase *Say no to racism. We are all human*, porém o cartaz não foi anexado ou teve a fonte fornecida.

Na referida análise, os licenciandos explicam que a verificação ocorreu por meio da resposta escrita dos alunos à pergunta “O que está sendo dito no texto verbal?”. As respostas dos alunos foram categorizadas pelos graduandos como adequada, intermediária e inadequada. Referindo-se ao primeiro cartaz (ver Fig. 4) utilizado no plano 1 da PP3, os licenciandos argumentam que “como resposta adequada, consideramos respostas passíveis de compreensão linguística, como por exemplo: *Não ao racismo. Somos todos iguais; e Sem racismo. Nós somos os mesmos*” (grifo dos graduandos). Como intermediária foram consideradas as respostas que indicam que a “turma conseguiu compreender apenas a primeira parte do texto, que corresponde em língua portuguesa a *Não ao racismo*” (idem). E inadequada as respostas dos alunos que “não conseguiram decifrar o código verbal, mencionando apenas que racismo é o tema do cartaz”.

O mesmo procedimento ocorreu na análise do cartaz utilizado na última aula. Os licenciandos explanam, nessa análise, que na primeira aula 50% foi adequada, 27%

intermediária e 23% inadequada, enquanto na última, 81% foi adequada, 9% intermediária e 9% inadequada. Com o aumento das respostas consideradas adequadas na quarta aula, os graduandos concluem que esse aumento “permite concluir que aulas baseadas nas OCEM, cujo foco está no letramento crítico paralelo ao aprendizado de língua inglesa, surtem efeito no que diz respeito à interpretação do código linguístico”.

Primeiramente, o uso do adjetivo “paralelo” na conclusão dos graduandos, expressa no parágrafo anterior, demonstra a noção de que práticas orientadas pelos pressupostos dos letramentos ocorrem paralelamente ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, isto é, seriam práticas diferentes. Percebemos, também, que a concepção de texto subjacente a essas práticas se refere apenas à modalidade verbal, mesmo denominando estes cartazes como “texto não-verbal”. Notamos, também, uma concepção de leitura totalmente centrada no verbal. Em que ler seria compreender e essa compreensão seria alcançada por meio da decodificação e expressa, nessa atividade, por meio da tradução do texto verbal.

Embora algumas perguntas, ou momentos das atividades analisadas nesta subcategoria, sugiram uma concepção de leitura que se alinha à perspectiva dos letramentos, em que os alunos assumem uma postura de leitor ativo no processo de construção de sentidos (CERVETTI et al., 2001; MENEZES DE SOUZA, 2011b), percebemos que tais perguntas ou momentos não têm papel central na atividade, mas de complemento daquilo que de fato é o foco – ensino prescritivo do código linguístico.

Entretanto, isso pode ser reflexo de um início de desestabilização de uma concepção tradicional de leitura (e de ensino). Conforme análise das propostas de atividades agrupadas nessa subcategoria, é notório que os licenciandos tentam engajar-se em uma perspectiva que entende os alunos como agentes ativos na construção de sentidos e que problematiza questões sociais relevantes para o contexto local, ressaltando assim a preocupação com questões voltadas para cidadania (BRASIL, 2006), embora isso apenas ocorra como uma preparação ou após a conclusão de atividades centradas no código linguístico e na busca de um sentido que já estaria pronto.

4.1.3 Leitura enquanto processo de construção de sentidos

No plano 3 da PP3 e nos planos 1 e 2 da PP4, há propostas de atividades que sugerem um engajamento maior dos licenciandos com as concepções de texto e de leitura defendidas pelas teorias de letramentos (CERVETTI, et. al., 2001; JORDÃO; FOGAÇA, 2007; KRESS, 2000; MENEZES DE SOUZA, 2011b; MONTE MÓR, 2013).

No plano 3 da PP3, os graduandos sugerem a realização da leitura da frase “*The ultimate measure of a man is not where he stands in moments of comfort and convenience, but where he stands in times of challenge and controversy*”²², de Martin Luther King. Nos procedimentos do plano, está expresso que a leitura deverá ser feita de modo a promover uma reflexão acerca da frase relacionando-a com o tema racismo.

Essa proposta de atividade consiste na utilização do texto como um recurso na construção de sentidos, e não como *locus* de um sentido preexistente, pronto para ser compreendido, alcançado ou desvendado por um leitor, alinhando-se aos pressupostos dos letramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; CERVETTI et al., 2001). Como não há menção de alguma atividade por escrito, inferimos que essa leitura poderia ocorrer de forma oral e coletiva. Caso essa postura fosse tomada, os estagiários estariam possibilitando que seus alunos compartilhassem e negociassem suas diferentes leituras e, portanto, refletissem acerca de seus próprios pontos de vista. Com isso, a atividade poderia propiciar uma ampliação das perspectivas desses alunos (MENEZES DE SOUZA, 2011b; MONTE MÓR, 2013).

Essa perspectiva pode ser percebida nos planos 1 e 2 da PP4, em que os licenciandos visam “desenvolver nos alunos uma postura mais ativa na leitura (construção de sentido) de textos [...]”. Isso reflete uma concepção de leitura que se distancia de uma visão tradicional que entende o autor de um texto como o criador dos sentidos presentes no mesmo, à espera de um leitor (consumidor) que possa encontrá-lo, decifrá-lo e desvendá-lo (CERVETTI et al., 2001).

Com esses planos da PP4, também é possível perceber uma concepção multimodal de texto, uma vez que nos objetivos gerais, comuns às quatro aulas do período de regência, está expresso o trabalho com leitura de textos multimodais. Ao utilizar a palavra ‘textos’ nos objetivos específicos do primeiro plano, por exemplo, os licenciandos colocam entre parênteses o que eles estão considerando como texto, “[...] textos (no caso, imagens e tirinha)”. Com isso, os estagiários demonstram uma concepção de texto que não está centrada na escrita, mas que considera outros modos de representação como passível de construção de sentidos (KRESS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL; CURRAN, 2013).

No plano 1 da PP4, os estagiários propõem a utilização de imagens como textos base para a aula. Como primeiro momento da aula, os licenciandos sugerem uma atividade, coletiva e oral, de leitura de imagens. Para a primeira parte dessa atividade, seria realizada a

²² “A verdadeira medida de um homem não se vê na forma como se comporta em momentos de conforto e conveniência, mas em como se mantém em tempos de controvérsia e desafio.”

leitura de imagens que contém aspectos recorrentes na veiculação da mídia ao se referirem à África (ver Fig. 5), aos Estados Unidos (ver Fig. 6) e ao nordeste brasileiro (ver Fig. 7).



Figura 5 – primeira imagem, referente ao continente Africano, utilizada no plano 1 da PP4

Fonte: <http://www.africaurgente.org/etiopia-numero-de-pessoas-ameacadas-pela-fome-em-etiopia-afrika/>



Figura 6 – primeira imagem, referente aos Estados Unidos, utilizada no plano 1 da PP4

Fonte: <http://www.publicdomainpictures.net/view-image.php?image=19736>



Figura 7 – primeiras imagens, referentes ao nordeste brasileiro, utilizadas no plano 1 da PP4

Fonte: <http://senadores.democratas.org.br/governo-federal-e-insensivel-a-seca-do-nordeste/>
<http://veja.abril.com.br/multimedia/galeria-fotos/seca-no-nordeste-2012>

Em seguida, deveria ser realizada a leitura de outras imagens referentes à África (ver Fig. 8), aos Estados Unidos (ver Fig. 9) e ao nordeste brasileiro (ver Fig. 10), porém com aspectos diferentes ou opostos aos das imagens utilizadas inicialmente.



Figura 8 – outras imagens, referentes ao continente Africano, utilizadas no plano 1 da PP4

Fonte: <http://venturesafrica.com/top-10-richest-countries-in-africa/>
<http://thebest-tourist-destinations.blogspot.com.br/2012/11/cameroon-travel-guide-and-travel-info.html>



Figura 9 – outra imagem, referente aos Estados Unidos, utilizada no plano 1 da PP4

Fonte: <http://www.pitacodoblogueiro.com.br/50-fotos-da-pobreza-escondida-nos-estados-unidos/>



Figura 10 – outras imagens, referentes ao nordeste brasileiro, utilizadas no plano 1 da PP4

Fonte: <http://www.maispassagensaereas.com/fotos-nannai-beach-resort-ipojuca.html>

As perguntas propostas pelos graduandos para estimular o processo de leitura de seus respectivos alunos (*Where is this place/are these people from? Why do you think that? Which feelings are evoked when you look at the picture? Why?*) buscam fazê-los refletir sobre o porquê de suas respectivas leituras, no porquê de ler tais imagens de uma forma e não de outra, no porquê de identificá-las como tal lugar e não outro, no porquê de ter alguns sentimentos despertados e não outros. Desse modo, propiciando uma autoanálise que focaliza na genealogia de suas leituras (MENEZES DE SOUZA, 2011b), isto é, uma leitura que busca fazer o aluno entender as influências que subjazem os sentidos por eles construídos, bem como problematizar, conforme expresso no plano da referida aula, a natureza parcial e situada das realidades representadas (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Além disso, essa proposta de atividade possibilita (e incita) a construção de leituras plurais, e, por ser sugerido que se realize em grupo, possibilita a negociação dessas diferentes leituras. Com isso, tal proposta oportuniza a ampliação das visões dos alunos (CANAGARAJAH, 2006; CERVETTI et al., 2001; MONTE MÓR, 2013).

Essa preocupação em apresentar ao aluno uma outra forma de pensar, um outro ponto de vista, uma outra perspectiva, também pode ser percebida na escolha dos textos (imagens) base da aula. Primeiramente são utilizadas as imagens das Fig. 5, 6 e 7 que demonstram

visões do senso comum acerca dos lugares mencionados, para então apresentar uma outra visão desses mesmos lugares, que não faz parte do senso comum, por meio das Fig. 8, 9, 10 e 11. Com isso, pode-se desestabilizar “certezas dos sentidos e visões de então” (MONTE MÓR, 2013, p. 39) abrindo espaço para (re)construções de novos sentidos, provocando expansão de perspectivas.

No plano 2 da mesma PP, foram sugeridos um vídeo e uma tirinha. Porém, apenas a tirinha é referenciada pelos licenciandos como texto. O vídeo, “Você veste minissaia? Você é PUTA?”, mostra um caso, de repercussão nacional em 2009, em que a universitária Geyse Arruda foi hostilizada pelos alunos da universidade onde estudava e foi retirada por policiais por estar usando um vestido curto. Após a exibição e discussão do vídeo, é sugerido pelos estagiários que se entregue uma tirinha (ver Fig. 11) sobre um julgamento de um rapaz que teria estuprado uma mulher por estar vestida de forma “provocativa”.

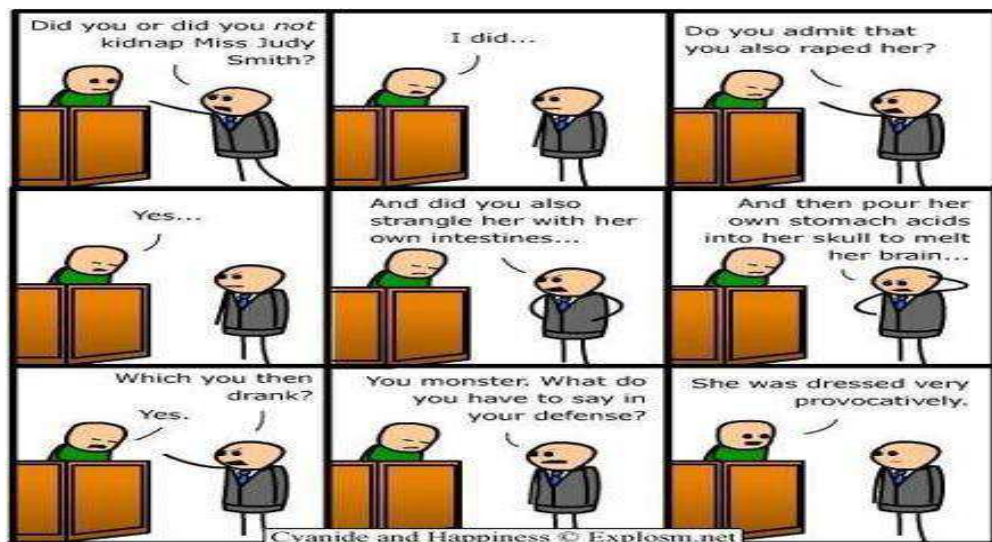


Figura 11 – tirinha, sobre o julgamento de um homem que estuprou uma mulher por causa da forma como a vítima estava vestida, utilizada no plano 2 da PP4

Fonte: <https://br.pinterest.com/soullesscurry/awesome-comic-strips/>

A leitura da tirinha da Fig. 11 ocorreu coletivamente com os alunos em forma de debate. A turma foi dividida em dois grupos, um a favor e outro contra a ideia de que a maneira “provocativa” de uma mulher estar vestida poderia ser utilizada como motivo para hostilizá-la ou estuprá-la. Embora, durante a leitura da tirinha, o vídeo também tenha sido utilizado como um recurso na construção e negociação de sentidos plurais (CERVETTI et al., 2001; THE NEW LONDON GROUP, 2000) realizados pelos alunos, apenas a tirinha é referenciada pelos estagiários como ‘texto’.

Isso pode ser reflexo das tradicionais quatro habilidades, *reading*, *writing*, *listening* e *speaking*, em que o vídeo, por conter o modo sonoro, se enquadraria na habilidade de

escuta/*listening*. Logo, embora as concepções de texto que fundamentam as propostas analisadas nessa subcategoria sejam multimodais, como defende as teorias dos letramentos, os estagiários parecem estar restritos a ideia de texto enquanto algo estático, que não envolva modos representacionais como os gestuais e/ou os sonoros.

É possível perceber, nos exemplos analisados nesta subcategoria, que os textos utilizados não são entendidos como *locus* de um sentido preexistente que fora produzido por um autor, de acordo com suas intenções. Os textos são entendidos como recursos para a construção de sentidos – leitura. Fazendo um paralelo com a noção de *design* discutida por Cope e Kalantzis (2009), os textos são entendidos como *available designs*, utilizados no processo de negociação e construção de sentidos, *redesigning*, chegando ao *redesigned*, que seriam os entendimentos ou sentidos construídos na leitura.

A partir da análise das propostas de atividades aqui discutidas, percebemos um engajamento maior dos licenciandos com os pressupostos dos letramentos. As propostas das atividades, e não apenas momentos periféricos destas, demonstram uma perspectiva que entende os alunos como agentes ativos na negociação e construção de sentidos e que problematiza questões sociais relevantes para o contexto local.

Ademais, durante as atividades de leituras, a postura de questionamento e problematização também se voltou para as próprias leituras dos alunos, isto é, um engajamento numa leitura genealógica das próprias leituras (MENEZES DE SOUZA, 2011b). Tal postura alinha-se ao que argumenta as OCEM/LE (BRASIL, 2006) ao defenderem que a abordagem de questões sociais seja feita com base numa noção de cidadania que entende o cidadão como agente ativo, e que suas leituras e visões de mundo dependem da posição que ocupa.

Assim, a concepção de leitura que fundamentou as propostas de atividades é a de construção de sentidos, de um processo de *design*, em que ler é entendido como um processo de conhecimento do mundo (e de suas diferentes representações) e um meio para transformação social (COPE; KALANTZIS, 2009; CERVETTI et al., 2001).

4.2 Tomada de ação: desenvolvendo o senso de cidadania participativa

Nesta categoria, abordamos propostas de atividades que visam propiciar, para os alunos dos estagiários, um momento de tomada de ação, de engajamento, com o intuito de conscientizar e problematizar questões sociais na comunidade escolar (contexto local), como parte do desenvolvimento do senso de cidadania participativa (MATTOS, 2015).

Nos planos 4 da PP2, da PP3 e da PP4, os estagiários propõem atividades com o objetivo de desenvolver o senso de responsabilidade social em seus respectivos alunos, ao possibilitar que os mesmos possam, de alguma forma, engajar-se mais ativamente em seus contextos locais (comunidade escolar, no contexto investigado). Com tais propostas, os licenciandos buscam desenvolver o senso de cidadania participativa ao propiciar um momento de tomada de ação por parte dos alunos.

A atividade proposta pelos licenciandos, no plano 4 da PP2, objetiva possibilitar que, em grupos, seus alunos construam panfletos, no par linguístico português-inglês, sobre os temas (violência nos estádios de futebol e a inclusão da mulher nos esportes) abordados ao longo das aulas ministradas. Tais panfletos seriam divulgados na escola para conscientização dessa comunidade acerca dos temas trabalhados.

Essa atividade propiciou uma tomada de ação por meio da confecção, e posterior divulgação, dos panfletos (ver Fig. 12 e Fig. 13). Conforme expresso no artigo final da disciplina da PP2, os panfletos abordam os dois temas tratados nas aulas do estágio.

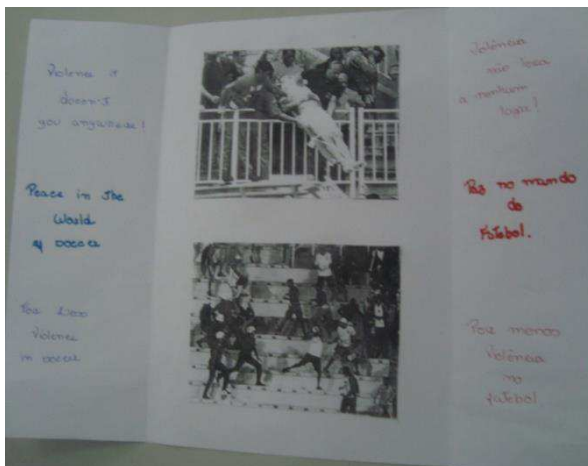


Figura 12 – amostra dos panfletos sobre a violência nos estádios

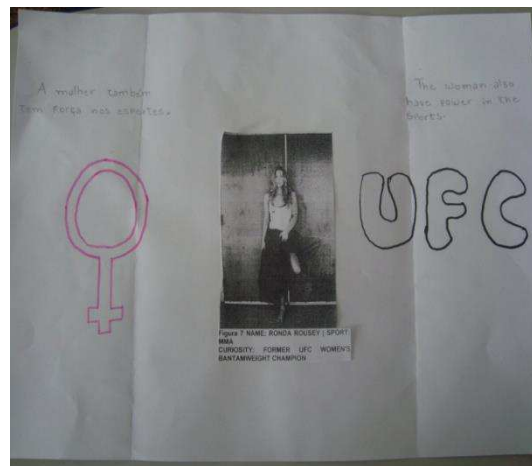


Figura 13 – amostra dos panfletos sobre o papel das mulheres nos esportes

Fonte: artigo final da disciplina – PP2

Alguns panfletos, que tratam do tema da violência nos estádios de futebol, apresentam imagens de um torcedor sendo carregado em uma maca e de torcedores em confronto com a polícia. Além disso, são utilizadas frases que incentivam a paz nos estádios, como apresentado na Fig. 12.

Outros panfletos abordam o tema inclusão da mulher nos esportes. Tais panfletos apresentam imagens de mulheres bem-sucedidas no esporte (ver Fig. 13), bem como frases que problematizam a questão de gênero: a ideia de que o âmbito dos esportes seria destinado

aos homens. No artigo final da disciplina da PP2, os estagiários apresentam fragmentos das falas de seus alunos, em que estes explicam o porquê da escolha do tema abordado no panfleto. Tais falas demonstram que os alunos consideram o tema ‘inclusão das mulheres no esporte’ importante, uma vez que representaria a busca pela igualdade de gênero e a inclusão da mulher na sociedade.

É possível perceber que os temas abordados têm relação com a realidade dos alunos, uma vez que são questões presentes em nossa sociedade. A abordagem de tais temas traz para sala de aula o embate entre o global e o local (MATTOS, 2015), fator importante para que o aluno se sinta motivado para engajar-se na comunidade local visando mudar, conscientizar ou problematizar tais questões (BRASIL, 2006; MONTE MÓR, 2013).

Na proposta de atividade presente no plano 4 da PP3, os graduandos sugerem a produção de cartazes antirracismo. Esses cartazes seriam divulgados na própria escola com o objetivo de conscientizar a comunidade escolar sobre o tema (racismo) abordado no período de regência.

Embora amostras desses cartazes não tenham sido anexadas ao trabalho final da disciplina desses licenciandos, percebemos a preocupação em despertar, nos seus respectivos alunos, o senso de responsabilidade social, isto é, contribuir para a percepção do aluno de seu papel ativo na transformação da sociedade (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). Dessa forma, a proposta de produção de cartazes, como uma maneira de concluir as discussões sobre racismo que ocorreram durante as aulas do estágio, coloca o aluno como agente ativo e responsável não só pela realidade social, como também pela sua possível transformação (BRASIL, 2006; JORDÃO; FOGAÇA, 2007; MATTOS, 2015).

Com isso, as produções dos cartazes desenvolvem o senso de cidadania participativa (MATTOS, 2015), uma vez que o aluno percebe que pode engajar-se ativamente na sua comunidade local para conscientizá-la e para problematizar questões sociais ali presentes (MONTE MÓR, 2013).

No plano 4 da PP4, os estagiários sugerem que seus respectivos alunos produzam um único *banner* (ver Fig. 14), no programa *Powerpoint*, em nome da turma, com o intuito de problematizar estereótipos recorrentes em seus contextos locais e de conscientizar a comunidade escolar acerca de julgamentos baseados em tais estereótipos, por meio da divulgação do *banner* na própria escola.



Figura 14 – banner produzido pelos alunos dos licenciandos que produziram a PP4

Fonte: trabalho final da disciplina – PP4

Para a construção desse *banner*, exposto na Fig. 14, está proposto no plano de aula que se utilize a sala de informática da escola. Com tal proposta, os alunos, em pequenos grupos, poderiam elaborar frases e fazer as formatações que julgassem necessárias para que, posteriormente, todos os alunos da turma, como um único grupo, reunissem todas as frases no *Powerpoint* para a construção de um *banner*.

A referida proposta de atividade estimula o trabalho em grupo (primeiramente em pequenos grupos e, em seguida, toda a turma como um único grupo), em que os membros precisam estar engajados, compartilhando suas diferentes opiniões, sugestões e ideias para a construção conjunta de um texto (*banner*). Como podemos perceber, a atividade possibilita um espaço para o trabalho em grupo, para a escuta ao outro, respeito às diferentes opiniões e negociação dessas diferenças (CANAGARAJAH, 2006; THE NEW LONDON GROUP, 2000) em prol de um objetivo: “sensibilização da comunidade escolar acerca de alguns estereótipos presentes no contexto local dos alunos, assim percebidos por eles” (Trabalho final da disciplina – PP4).

As três propostas de atividades analisadas nesta seção demonstram a percepção dos estagiários de que seus alunos são construtores de sentidos, são *designers*, e não meros reprodutores. Construtores esses que, independentemente de suas diferenças, se unem com o mesmo objetivo: a produção dos textos (panfletos, cartazes e *banner*) para conscientização da comunidade escolar (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013; COPE; KALANTZIS, 2009; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). Esse espaço de construção colaborativa vai em direção à

noção de comunidade ou espaço de afinidade discutida à luz de Canagarajah (2006) e Gee (2004).

Tais propostas colocam os alunos como sujeitos ativos na construção de conhecimento, refletindo a noção de *design*. Os textos, as leituras e as discussões que ocorreram nas aulas que antecederam as propostas de atividades aqui analisadas, foram utilizados como recursos, como *available designs*, no processo de *designing* – processo de negociação e de construção de sentidos pelos alunos, em grupos – que resultou em algo *redesigned*, em novos *available designs*, que são os textos construídos pelos alunos, a saber: os panfletos, os cartazes e o *banner* (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS; COPE, 2005; THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Tais textos são registros das leituras locais que os alunos, em grupo, fizeram das questões abordadas ao longo das aulas ministradas. Em outras palavras, esses textos são registros do processo de leitura, negociação, ampliação de perspectivas e (re)construção de sentidos que ocorreram ao longo das aulas e durante o processo de construção desses textos, demonstrando assim as ressignificações de suas visões, de suas representações acerca dos temas debatidos ao situá-los em seus contextos locais (CERVETTI et al., 2001; MONTE MÓR, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011b).

Além disso, a construção desses textos representa uma forma de tomada de ação por parte dos alunos, uma forma de engajamento, visando agir sobre a comunidade local (escola) da qual fazem parte, promovendo o desenvolvimento do senso de cidadania participativa, como defende Mattos (2015). Tal engajamento ocorre por meio do entendimento dos alunos de suas responsabilidades sociais enquanto cidadãos membros da sociedade, daquela comunidade (escola) e, portanto, também responsáveis pela transformação da mesma (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). Para tal transformação, os alunos (e cidadãos) precisam agir ativamente, engajar-se na comunidade para tomadas de decisões que, no caso das propostas de atividades analisadas, ocorreu por meio da produção e da divulgação dos textos (panfletos, cartazes e *banner*), objetivando a problematização e a conscientização acerca dos temas abordados nas aulas e que são recorrentes na referida comunidade (BRASIL, 2006; MATTOS, 2015; MONTE MÓR, 2013).

Dessa forma, tais propostas possibilitam o uso contextualizado e localizado da linguagem, além de permitir, também, a construção de sentidos por meio de outros modos de representação (imagens, no caso das atividades aqui analisadas) além do verbal (KRESS, 2000). Com essas propostas, os graduandos objetivam desenvolver nos seus respectivos alunos o senso de cidadania participativa, de acordo com uma perspectiva crítica de

compreensão e valorização da diversidade, das diferenças, que busca desafiar “os discursos que tentam subjugar ou silenciar qualquer voz” (VETTER, 2008, p. 110 apud MATTOS, 2014). Isso ocorre por meio da problematização dos discursos dominantes ou representações cristalizadas com base num senso comum e tidas como verdades, bem como por meio da apresentação de representações divergentes de tais “verdades”, oportunizando uma possível ampliação de perspectivas dos membros da comunidade escolar onde os panfletos, cartazes e *banner* foram divulgados (MONTE MÓR, 2013).

4.3 Perfil do professor de língua inglesa

Nesta categoria, buscamos discutir sobre o perfil do professor de língua inglesa na contemporaneidade. Para isso, após o estudo das PP, e fundamentados nas teorias de letramentos, organizamos nossas discussões em três subcategorias, apresentadas em sequência.

4.3.1 Função da disciplina de língua inglesa

De acordo com as OCEM/LE (BRASIL, 2006), há certa falta de clareza quanto aos objetivos do ensino de língua estrangeira na escola regular. Devido a essa falta de compreensão, o referido ensino tende a seguir uma perspectiva prescritiva, centrada em conteúdos linguísticos e estruturais da língua estudada, conforme as formas de usos dominantes da mesma. No que concerne ao ensino de língua inglesa no contexto específico do estágio no Ensino Médio, procuramos entender as concepções dos licenciandos sobre a função da disciplina Língua Inglesa a partir da análise dos objetivos expressos nos planos de aula que compõem nosso corpus analítico.

Na PP1, conforme expresso no trabalho final da disciplina, os licenciandos tinham como objetivos gerais para as aulas do período de regência “ensinar os alunos a reconhecer o gênero notícia e seus respectivos componentes” e “promover a prática do letramento crítico a partir do gênero trabalhado”. Podemos perceber que esses objetivos gerais demonstram certa coexistência de concepções acerca da função do ensino de língua inglesa: uma com foco em conteúdos linguísticos e outra com foco no aprendiz e na sua formação (BRASIL, 2006; LEÃO, 1999).

O primeiro objetivo é focado no gênero notícia e sua estrutura, alinhando-se a um ensino voltado para o conteúdo compartmentado ou específico da disciplina de língua inglesa e para a reprodução de conhecimentos, conteúdos e modelos preestabelecidos. Esse objetivo

parece ter orientado a produção da maioria dos planos de aula que constituem a PP1. No plano 1, os estagiários têm como objetivo trabalhar a “identificação dos verbos em inglês no passado, bem como o reconhecimento de sinônimos para a realização do exercício proposto pelo livro didático”. No plano 2, o objetivo é “revisar os tempos verbais presente e passado simples para a compreensão do gênero notícia”. No plano 3, o objetivo é “trabalhar a estrutura e a função social do gênero notícia”, porém a atividade que buscava abordar a função social do gênero notícia estava planejada para o final da aula e, provavelmente por falta de tempo, não foi realizada, estando presente, portanto, no início do plano 4.

Já o segundo objetivo geral da PP1 expressa o comprometimento dos graduandos em “promover a prática do letramento crítico a partir do gênero trabalhado”. O uso da locução ‘a partir de’ demonstra que, para a atividade planejada com o intuito de alcançar esse segundo objetivo geral, o gênero notícia é utilizado como um meio, um recurso, um *available design*, para reflexão, discussão, negociação e construção de sentidos acerca de questões sociais relevantes para o contexto local dos alunos (CERVETTI et al., 2001; COPE; KALANTZIS, 2009; THE NEW LONDON GROUP, 2000).

No entanto, esse segundo objetivo geral apenas orienta a proposta de atividade da primeira metade da aula do plano 4, cujo primeiro objetivo específico é “debater sobre o tema: mulher no volante, perigo constante!”, enquanto a atividade planejada para a segunda metade da aula busca alcançar o segundo objetivo específico desse plano, “verificar se os alunos entenderam como fazer uso das estratégias de leitura trabalhadas nas aulas anteriores”.

Ao analisarmos os objetivos dos planos 1, 2 e 3, e o segundo objetivo específico do plano 4, percebemos a íntima relação com o primeiro objetivo geral da PP1. Os objetivos desses planos demonstram a predominância de uma concepção, subjacente às propostas analisadas, de que o processo de ensino-aprendizagem seria um processo de transmissão e reprodução (LOPES, 2013). Tal concepção alinha-se aos pressupostos da simplicidade, estabilidade e objetividade discutidos por Santos (2004), que vão de encontro aos princípios das teorias de letramentos (CERVETTI et al., 2001; COPE; KALANTZIS, 2009; MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2011b).

Podemos inferir, após a análise da PP1, que houve uma tentativa de incorporação das teorias de letramentos pelos licenciandos em suas práticas. Porém a visão da sala de aula como espaço de transmissão de um conhecimento preestabelecido (LOPES, 2013; SANTOS, 2004), e de língua como um sistema independente cuja aprendizagem se daria pelo estudo (reprodução) das partes que a compõem (LEFFA, 2012), parecem predominantes. Com isso, podemos supor que devido a tais concepções, as práticas orientadas pelos pressupostos dos

letramentos foram empreendidas apenas em um momento, na última aula do período da regência, quando o estudo voltado para a reprodução dos conteúdos da disciplina havia ocorrido. Com isso, supomos que, para os licenciandos, as práticas orientadas pelos pressupostos dos letramentos se constituem em um complemento de práticas tradicionais (práticas prescritivas e centradas em conteúdos linguístico-estruturais), e não em princípios que deveriam fundamentar todo o fazer pedagógico.

Os graduandos que produziram a PP2, ao narrarem suas experiências durante o estágio, no trabalho final da disciplina, explicam que

[...] o objetivo geral das aulas era mostrar e fazer os alunos refletirem, através dos temas (a Violência nos estádios de futebol e a Inclusão da mulher nos esportes), que o aprendizado do inglês não é só aprender gramática e a falar essa língua, mas também ter contato com outra cultura, sem abrir mão de valores locais e pessoais. (Trabalho final da disciplina – PP2).

Esse objetivo geral demonstra um compromisso dos licenciandos com aspectos mais educacionais, além de fazer o aprendiz refletir sobre o próprio processo de aprendizagem de uma língua. Com isso, tal objetivo nos sugere que os licenciandos percebem a disciplina e língua inglesa como um meio e não como a finalidade da educação (ARAÚJO, 2000; BRASIL, 2006).

Essa postura também pode ser percebida em alguns dos objetivos específicos dos planos de aula da referida PP. No plano 1, os estagiários buscam “discutir o gênero notícia e apresentar um aspecto gramatical recorrente em notícias” e “trabalhar a leitura crítica e o letramento crítico dos alunos através da atividade de leitura da notícia, fazendo o aluno refletir e entender sobre a temática da notícia [violência nos estádios]”. No plano 2, os objetivos são “mostrar a linguagem específica do futebol em português e em inglês” e discutir sobre a “inclusão da mulher nos esportes”.

Nesses dois primeiros planos, os licenciandos expressam os objetivos de forma binária: um voltado para aspectos linguísticos e estruturais, centrado no conteúdo compartmentado na disciplina de língua inglesa e o outro objetivo voltado para questões sociais que fazem parte do contexto local dos alunos. Porém, esse conflito de concepções percebido nos objetivos não é negativo, pelo contrário, entendemos que demonstra um espaço fértil para ressignificações, uma vez que sugere certo deslocamento e certa desestabilização de uma concepção anterior.

Ressaltamos, também, que os objetivos que demonstram afiliação à perspectiva teórica aqui defendida são dispostos, pelos licenciandos, após os objetivos que tratam de aspectos

linguísticos. Essa disposição pode ser reflexo de como a tradição de se entender o ensino-aprendizagem de línguas com base na transmissão do código, de sistemas independentes (LEFFA, 2012), continua fundamentando as práticas pedagógicas dos estagiários, cabendo às atividades orientadas pela perspectiva dos letramentos o papel de complemento.

No plano 3, os graduandos objetivam “discutir e fazer os alunos refletirem sobre a posição da mulher na sociedade e no esporte”. Por fim, no plano 4, está proposta a discussão acerca da “importância da escolha do tema para a participação dos alunos durante a aula”, além de “problematizar e conscientizar os alunos/a comunidade das questões trabalhadas (violência nos estádios e o papel da mulher nos esportes)”.

Os objetivos dos planos 3 e 4 parecem mais engajados em uma perspectiva que entende a disciplina como um meio para se abordar questões relevantes para o contexto local dos alunos, enquanto os objetivos dos planos 1 e 2 estão engajados em uma perspectiva que entende a disciplina acadêmica como um fim em si mesma, ao concentrar esforços no ensino de conteúdos compartimentados nessa disciplina (ARAÚJO, 2000; BRASIL, 2006).

Na PP3, os licenciandos têm como objetivos gerais desenvolver

[...] a questão da cidadania através de um texto que trouxe a definição do tema [racismo] e um vídeo sobre o ativista Martin Luther King, abordando a sua luta política, ambos em língua inglesa, como também a revisão do *present simple* e o ensino do *imperative mode*, por meio de discussões coletivas, atividades escritas e cartazes de conscientização elaborados pelos estudantes, tencionando promover uma mudança social dentro dos muros da escola. (Trabalho final da disciplina – PP3).

A primeira parte dos objetivos gerais mostra um engajamento dos licenciandos com a formação cidadã de seus respectivos alunos, em que um texto e um vídeo seriam utilizados como meio para se trabalhar essa formação (BRASIL, 2006). No entanto, na segunda parte, ao explicarem que revisaram o *present simple* e ensinaram o *imperative mode* “por meio de discussões coletivas, atividades escritas e cartazes de conscientização elaborados pelos estudantes [...]”, o uso da locução “por meio de” sugere um movimento inverso ao que defende as teorias de letramentos. Isso porque as questões voltadas para cidadania estão propostas como um meio para se abordar os aspectos linguísticos mencionados, entendendo estes últimos como algo a ser alcançado, como objetivo principal do ensino.

Como objetivos específicos para as aulas, os estagiários buscam, no plano 1, “abordar aspectos gerais sobre o tema Racismo, trabalhar e corrigir a atividade, com o intuito de fazer com que os estudantes compreendam e interpretem ambos os textos”. No plano 2, os graduandos buscam “revisar a imagem trabalhada na aula anterior, trabalhar o texto sobre o

racismo e abordar aspectos gramaticais (*simple present* e *imperative tense*)”. No plano 3, os objetivos são “corrigir a atividade referente a aula anterior e promover uma discussão e reflexão sobre o racismo, através da história e ações do ativista Martin Luther King Jr”. E, por fim, no plano 4, os licenciandos propõem que se trabalhe “a conscientização contra o racismo, finalizando a discussão sobre o tema e espalhando cartazes anti-racismo [nos quais os alunos deveriam utilizar o modo imperativo estudado na aula do plano 2] por toda a escola”.

Com isso, podemos perceber, novamente, que há certa coexistência ou conflito de concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como sobre a função desse ensino, subjacentes às práticas dos licenciandos. De acordo com a análise dos objetivos dos planos de aula da PP3, percebemos que, ao mesmo tempo em que as propostas dos estagiários vão em direção a um processo de *design*, em que o aluno é entendido como agente ativo, outras vão em direção a uma prática que visa à reprodução de conhecimentos e modelos preestabelecidos (COPE; KALANTZIS, 2009; LEÃO, 1999; THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Na PP4, os objetivos gerais para as aulas do período de regência presentes nos quatro planos são: “promover reflexão, a partir da leitura de textos multimodais, sobre a construção de estereótipos” e “promover um pensamento crítico acerca das realidades representadas, entendendo-as como parciais e situadas”.

Assim como os objetivos gerais da PP2, os objetivos gerais da PP4 demonstram que as aulas são focadas em questões educacionais, na formação cidadã dos aprendizes e, assim, a disciplina acadêmica é entendida como meio para se abordar tais questões (ARAÚJO, 2000; BRASIL, 2006). Essa postura continua evidente nos objetivos específicos de cada plano de aula. No plano 1, o objetivo é “discutir sobre a construção de estereótipos a partir da leitura de imagens e de uma tirinha” e “desenvolver nos alunos uma postura mais ativa na leitura (construção de sentido) de textos (no caso, imagens e tirinha)”. Nos planos 2 e 3, os objetivos são “discutir acerca de julgamentos feitos a partir de preconceitos, que, por vezes, são baseados em estereótipos” e “desenvolver nos alunos uma postura mais ativa na leitura (construção de sentido) de textos (no caso, tirinha) e posicionamento em relação ao tema”. Por fim, no plano 4, os objetivos são “produzir UM banner, em nome da turma, com frases que desconstruam visões estereotipadas locais, para conscientização da comunidade escolar”, “incentivar o trabalho em grupo: desenvolver as habilidades de ouvir a opinião dos outros colegas e de fazer escolhas pensando no grupo” e “utilizar os aspectos gramaticais estudados (na aula anterior) com um propósito real de uso dos mesmos”.

Ao analisarmos os objetivos específicos dos planos da PP4, percebemos que praticamente todos sugerem que os estagiários entendem o processo de ensino-aprendizagem como processo *design*, ao entenderem os próprios alunos como agentes ativos na construção de sentidos e de conhecimentos (CERVETTI et al., 2001; COPE; KALANTZIS, 2009; THE NEW LONDON GROUP, 2000). Além disso, esses objetivos convergem com os objetivos gerais da PP, ao concentrar esforços no aprendiz e na sua formação, como argumenta as OCEM/LE (BRASIL, 2006).

Porém, o último objetivo específico do plano 4, “utilizar os aspectos gramaticais estudados (na aula anterior) com um propósito real de uso dos mesmos”, sugere que ainda há a presença de uma concepção que entende o objetivo do ensino de língua inglesa centrado na reprodução de aspectos linguísticos (LEÃO, 1999; LOPES, 2013).

É possível perceber, a partir da análise dos objetivos gerais e específicos das quatro PP, uma coexistência de concepções. No entanto, isso demonstra que os estagiários buscaram incorporar as teorias de letramentos a suas práticas, uma vez que impactos ou influências dessas teorias causaram tal coexistência.

A concepção tradicional entende as disciplinas acadêmicas como a finalidade da educação: transmitir o conhecimento, o conteúdo de forma reduzida e compartimentada em disciplinas, separadas umas das outras, para que o aluno possa reproduzi-lo de forma adequada (BRASIL, 2006; LEÃO, 1999; MORIN, 2003; LOPES, 2013), ou seja, buscam formar o cidadão em termos de funcionalidade (adequada), conforme aceção tradicional de letramento discutida por Soares (2009) e Street (2003).

A concepção defendida pelas teorias de letramentos entende a disciplina acadêmica como um meio para se alcançar os objetivos da educação: “a construção de personalidades morais, autônomas e críticas” (ARAÚJO, 2000, p. 98), o desenvolvimento da cidadania participativa, da “consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90).

Logo, a aceção de letramento que fundamenta a concepção da disciplina como meio é a de conjunto de práticas construídas em contextos socioculturais específicos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011) que podem reforçar ou contestar valores, tradições e relações de poderes na sociedade, bem como contribuir para a percepção do aluno de sua responsabilidade social, isto é, de seu papel ativo na transformação da sociedade (JORDÃO; FOGAÇA, 2007).

Porém, é preciso ressaltar que, nas atividades que envolvem aspectos linguísticos, ou seja, aspectos ou conteúdos específicos da disciplina de língua inglesa, as concepções que fundamentam tais propostas são mais condizentes com uma perspectiva tradicional. Essa

perspectiva entende o ensino como transmissão de um conhecimento que seria, portanto, algo estático, pronto, estável e, no caso específico da língua inglesa, este conhecimento seria um sistema independente cuja aprendizagem aconteceria pela reprodução das partes que a compunha (LEÃO, 1999; LEFFA, 2012; LOPES, 2013; SANTOS, 2004).

4.3.2 A voz do aluno no planejamento do professor-estagiário

Tratar da formação de professores sob a perspectiva dos letramentos implica a preparação desse professor para o reconhecimento e a compreensão de diversas formas de comunicação e construção de conhecimento característicos da sociedade contemporânea. Assim, é preciso enxergarmos, enquanto professores, que nosso aluno faz parte dessa sociedade cada vez mais tecnologizada e globalizada e que exige do aluno/cidadão engajamento e postura ativa em suas relações (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

Logo, para que possamos melhor preparar o aluno para o exercício de sua cidadania na sociedade atual, é importante que o professor rompa com a tradicional representação dicotômica da relação entre professor e aluno, uma vez que o aluno precisa ter voz, precisa ser entendido como agente ativo e responsável pelo próprio processo de aprendizagem. Nas PP que estamos analisando na presente pesquisa monográfica, é possível perceber certa relativização dessa representação dicotômica, embora ainda esteja presente.

Como pudemos ver nas análises das categorias “Atividades de leitura” (cf. seção 4.1) e “Tomada de ação: desenvolvendo o senso de cidadania participativa” (cf. seção 4.2), muitas das atividades propostas pelos licenciandos valorizam os conhecimentos prévios dos respectivos alunos, buscam desenvolver a habilidade de negociação e o respeito às diferenças (diferentes pontos de vistas, diferentes leituras etc.), bem como incentivam os alunos a assumirem posturas ativas na problematização e construção de sentidos (CERVETTI et al., 2001; COPE; KALANTZIS, 2009; MONTE MÓR, 2013). No entanto, também é possível perceber que essa voz ou espaço que é dado ao aluno para que ele possa agir de forma mais ativa está presente nas PP de maneira tímida. Esse espaço é dado, mas dentro de um certo limite e/ou controle estabelecido pelos professores-estagiários. Embora seja permitido e estimulado pelos estagiários que os alunos assumam uma postura ativa nos momentos de negociação e construção de sentidos durante os debates e em algumas atividades de leitura (orais ou por escrito) e de produção de textos, o mesmo não ocorre em relação às decisões e escolhas procedimentais de tais atividades.

Essas decisões, por exemplo, dizem respeito à escolha dos gêneros (cartazes, panfletos e *banner*) propostos para as produções de textos, presentes nos planos 4 das PP2, PP3 e PP4, assim como os aspectos linguísticos que deveriam estar presentes nesses textos e a forma de divulgação dos mesmos na escola.

Em relação à escolha dos aspectos linguísticos, que foram trabalhados nas aulas que precederam as aulas dos planos mencionados no parágrafo anterior, acontece “de cima para baixo” (LEFFA, 2012), isto é, sem negociação entre o professor-estagiário e o aluno, mas imposto pelo primeiro. A escolha não considera uma dúvida ou necessidade percebida no uso da língua ou expressa pelo aluno. Tal escolha é totalmente decidida pelo graduando, seja por considerar necessário para compreensão de algum texto, seja para um uso posterior (reprodução) na construção de textos, ou por considerar que aspectos linguísticos obrigatoriamente têm de ser abordados, independente da necessidade, para validação desse espaço como ‘aula de língua inglesa’. No entanto, tais práticas refletem certo conflito ou contradição com a postura ativa e crítica que se objetiva desenvolver nos alunos, conforme expresso na maioria dos objetivos analisados na subcategoria “Função da disciplina de língua inglesa” (cf. subseção 4.3.1).

No que diz respeito à escolha dos gêneros para produção dos textos e à escolha da maneira de divulgação (foram fixados na escola) dos mesmos, não houve negociação com os alunos, no intuito de buscar formas eficazes de se alcançar o público alvo/comunidade escolar. Os licenciando não consideraram que seus respectivos alunos são membros daquela comunidade, sendo, portanto, os mais informados acerca de como a comunicação e interação melhor ocorre entre os sujeitos que fazem parte daquele contexto local.

Essa não abertura de espaço para o aluno nas decisões procedimentais das aulas aponta para uma lógica de ensino tradicional, na qual o professor-estagiário transmitiria o conhecimento da forma que julgar adequada, criando, portanto, uma zona de conforto onde “as regras do jogo” foram por ele decididas. Isso demonstra a necessidade de o professor de forma geral, e os estagiários no caso investigado, desenvolverem a habilidade de negociação (CANAGARAJAH, 2006), para que possa lidar com o incerto, com as novas e diversas formas de comunicação e construção de conhecimento característico da sociedade atual, da qual os alunos fazem parte e para a qual estão sendo preparados.

É importante registrar que, embora as reflexões empreendidas nesta subcategoria sejam importantes para refletirmos acerca de nossa contínua construção do fazer pedagógico, no contexto investigado nesta monografia, os licenciandos tiveram apenas um mês para ministrar as quatro aulas de 90 minutos, impossibilitando um engajamento maior com seus respectivos

alunos no sentido de incorporá-los no planejamento das aulas. Porém, os estagiários tentam abrir esse espaço para seus alunos nos planos 4 das PP2, PP3 e PP4, ao reservarem momentos para discussão e avaliação das aulas do período de regência, embora estivessem concluindo o estágio.

Acreditamos que a partir da ressignificação dos papéis tradicionais que eram dados aos professores e alunos, seja possível diminuir o descompasso entre escola e sociedade. Isso porque além da abordagem de novas e diferentes formas de se fazer sentido no mundo atual, o aluno passaria a ser entendido como agente ativo na construção de conhecimento e no desenvolvimento da própria aprendizagem (LEFFA, 2012; MENEZES DE SOUZA, 2011a; TAVARES; STELLA, 2014).

4.3.3 Professor pesquisador

Para assumir uma postura de pesquisador que utiliza a sala de aula como espaço de pesquisa para construção e aprimoramento da própria prática docente, o professor precisa se perceber como capaz de subverter o papel de mero consumidor ou implementador de métodos e teorias de ensino elaborados por terceiros (KUMARAVADIVELU, 2001; 2003; LEFFA, 2012). O professor precisa compreender que seus conhecimentos sensíveis às especificidades contextuais também são válidos e, portanto, deve valorizá-los, teorizando sobre sua prática e praticando o que teoriza (KUMARAVADIVELU, 2001).

Essa postura de pesquisador, na disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio, começa a ser desenvolvida desde o início. Isso porque um dos requisitos para a elaboração do trabalho final dessa disciplina é o desenvolvimento de uma pesquisa. Logo, é sugerido pelo professor-formador que os estagiários, ao iniciarem o contato com o campo de estágio, elaborem propostas de pesquisas a serem realizadas durante o período de regência.

No trabalho final da disciplina da PPI, os licenciandos relatam que a pergunta que norteou a pesquisa ao longo do período de regência foi “como o ensino de língua inglesa por meio do gênero notícia pode contribuir para o letramento crítico e a formação de cidadãos?” A motivação para tal pesquisa foi a identificação feita pelos estagiários, na primeira aula do período de regência, da

[...] dificuldade dos alunos em entender o gênero do texto trabalhado [gênero notícia], tanto com relação a sua estrutura quanto ao seu vocabulário, julgamos importante, durante o período de regência do estágio, trabalharmos com um gênero próximo da realidade dos alunos, que fosse simples e de fácil acesso. Dessa forma, o gênero notícia foi escolhido, uma vez que esse

atende aos critérios mencionados anteriormente. (Trabalho final da disciplina – PP1).

Desse modo, os estagiários utilizaram a turma que estavam estagiando e a própria aula (primeira aula) que estavam ministrando, como espaço para identificação de algo que instigasse uma pesquisa cujo próprio processo e resultados alimentassem a construção da própria prática. Porém, a busca por algo que pudesse nortear uma pesquisa ficou focada em questões contedísticas, mais especificamente na identificação de dificuldades dos alunos em “entender o gênero do texto trabalhado [gênero notícia], tanto com relação a sua estrutura quanto ao seu vocabulário”.

Ao apontarem que uma dificuldade no entendimento de um texto e de suas estruturas foi identificada, entendemos que os licenciandos, provavelmente consideram que há um modelo, uma forma “adequada” de como esse entendimento deveria ocorrer. Logo, essa dificuldade que norteou a pesquisa refletiu nos planos de aula cujas propostas de atividades e objetivos demonstram grande concentração em torno do ensino prescritivo de aspectos linguístico-estruturais, uma vez que buscavam “consertar” a dificuldade observada. Com isso, muitas das propostas de atividades foram em direção à reprodução (LEÃO, 1999; LOPES, 2013), alinhando-se à aceção tradicional de letramento que busca desenvolver o funcionamento adequado do cidadão (SOARES, 2009) que Street (2003) denominou modelo autônomo.

No entanto, a pesquisa desses licenciandos também buscou entender como o ensino de inglês por meio do gênero notícia poderia contribuir para a formação de cidadãos. Embora apenas uma atividade no último plano de aula tenha se voltado para a formação cidadã dos alunos, os estagiários que elaboraram a PP1 concluem o trabalho final da disciplina ressaltando que a experiência do estágio, em que se buscou contribuir para formação cidadã dos aprendizes, os fizeram “refletir e repensar o foco do ensino de LE, que não está apenas no linguístico, como costuma ser perpetuado pelo ensino tradicional”. Tal conclusão, alcançada após a realização da pesquisa, sugere uma desestabilização de concepções e/ou representações anteriores dos graduandos sobre o processo de ensino aprendizagem de língua inglesa, dando início a um processo de ampliação de perspectivas desses graduandos (MONTE MÓR, 2013).

A proposta de pesquisa elaborada pelos estagiários da PP2 foi a de investigar “como a escolha de um tema pode influenciar na participação dos alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública nas aulas de inglês”. A motivação de tal pesquisa surgiu na primeira aula ministrada, em que o tema escolhido, a princípio, para todas as aulas, tinha sido ‘a violência nos estádios de futebol’. A escolha desse tema, de acordo com a explicação

dos licenciandos no trabalho final da disciplina, foi inspirada no texto “Futebol, linguagens e sociedade” (TAKAKI, 2014).

Porém, tal tema apenas interessou aos meninos. Nas palavras dos estagiários,

[...] isso chamou nossa atenção e ao final da aula nós tivemos uma breve conversa com as meninas que comprovaram nossas suspeitas: o tema não interessava a elas, portanto, como a escola é um espaço marcado pelas relações de gêneros [...] e tendo em mente que [...] dependendo do tópico escolhido, os alunos se sentirão mais à vontade e terão mais oportunidades para se expressar [...]. (Trabalho final da disciplina – PP2).

Essa proposta de pesquisa tem como foco o próprio fazer pedagógico do professor-estagiário. A partir de uma decisão, da escolha de um tema durante o planejamento, cujos efeitos durante a execução do plano em sala de aula não foram como os esperados, uma vez que as alunas não se interessaram, os estagiários utilizaram o “erro” na escolha do tema, como um recurso produtivo para o desenvolvimento da própria prática.

Ao invés de culpar os alunos ou alguma outra pessoa ou situação, os licenciandos começam a investigar como a escolha do tema influencia na participação dos alunos nas aulas de língua inglesa. Essa postura coaduna-se com o que argumenta Kumaravadivelu (2001) a respeito de o professor valorizar o espaço da sala de aula e seus conhecimentos sensíveis ao contexto local de atuação para desenvolver o próprio fazer pedagógico.

A experiência do estágio e a pesquisa realizada ao longo de tal experiência possibilitaram que os licenciandos refletissem sobre as próprias escolhas. Essa reflexão demonstra melhor entendimento, ou ampliação da forma como entendiam anteriormente a prática docente:

O professor de língua tem papel fundamental no processo de formação cidadã dos alunos, e pode contribuir para uma reflexão dos mesmos levando para a sala de aula aspectos políticos, sociais e culturais presente na vida cotidiana de todos. Tais aspectos quando trabalhados em sala de aula são de extrema importância e interferem diretamente na participação dos alunos nas aulas. Quanto mais próximo de sua realidade o tema for, maior será o interesse dos alunos em debater, discutir e até mesmo conscientizar os colegas e a comunidade escolar do seu ponto de vista. (Trabalho final da disciplina – PP2).

No trabalho final da disciplina da PP3, os graduandos explicam que a proposta de pesquisa para ministrar as aulas foi “verificar se uma prática de ensino de língua inglesa baseada nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006) auxilia na formação cidadã dos estudantes”. A motivação para essa pesquisa foi decorrente de dois fatores:

[...] o primeiro, referente ao fato de que, durante as discussões iniciais sobre as OCEM, os estudantes da disciplina de estágio [os estagiários] argumentaram que ensinar inglês com uma perspectiva voltada para a formação cidadã seria uma tarefa difícil, quiçá impossível; e o segundo, após as discussões [iniciais] sobre o mesmo documento, uma das estagiárias [que elaborou a PP3] comentou que não se sentia apta para trabalhar com temas relacionados ao social; no caso específico deste trabalho, o racismo. (Trabalho final da disciplina – PP3).

Em outras palavras, o que motivou a pesquisa dos estagiários da PP3 foram os limites dos licenciandos da disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio, que consideravam as propostas da OCEM “uma tarefa difícil, quiçá impossível”, bem como o sentimento de não estar “apta para trabalhar com temas relacionados ao social” expressa por uma estagiária da PP3. Dessa forma, a proposta de pesquisa busca explorar os limites dos estagiários nela envolvidos, buscando, assim, compreendê-los para uma possível ampliação de perspectivas (MONTE MÓR, 2013) e de representações acerca do ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Conforme expresso pelos licenciandos, essa ampliação parece ter ocorrido, pois perceberam que

[...] além de ser possível elaborar uma sequência de aulas de língua inglesa que corrobora com as propostas de letramento e as orientações das OCEM, esta nova forma de ensino auxilia na evolução da capacidade crítica e cidadã dos estudantes, os tornando agentes ativos na sociedade. Por isso, a necessidade de o professor conhecer as novas teorias e as orientações presentes no documento oficial, como também realidade social de seus estudantes, para que, assim, este trabalho ocorra de forma eficaz e efetiva. (Trabalho final da disciplina – PP3).

Percebemos, assim, a importância de o professor teorizar sobre sua prática com base em seus conhecimentos sensíveis àquele contexto local para construção da própria prática. Isso porque os “problemas”, as necessidades e as dúvidas são sempre localizados nos contextos específicos de cada sala de aula, não podendo ser entendidos e resolvidos pela aplicação de métodos, teorias e soluções construídos por especialistas distantes do contexto de atuação do professor (KUMARAVADIVELU, 2001; LEFFA, 2012).

Por fim, no que diz respeito a PP4, os licenciandos explicam, no trabalho final da disciplina, que a proposta de pesquisa foi verificar “como o trabalho com textos multimodais, em aulas de língua inglesa, pode contribuir para a desconstrução de visões estereotipadas e para o desenvolvimento da cidadania participativa”. A motivação para tal pesquisa, conforme expresso no trabalho referido anteriormente, veio de um episódio que ocorreu no primeiro dia do período de observação, “em que um aluno ao ver uma estagiária negra, relacionou-a com a

epidemia do ebola, em um comentário com o colega, subentendendo que toda pessoa negra teria ebola”.

Assim como na PP1 e na PP2, os graduandos da PP4 utilizam algo percebido no próprio espaço de sala de aula como norteador da pesquisa e, conseqüentemente, dos planejamentos das aulas. Nesse caso, ao identificarem um discurso preconceituoso em relação a um dos estagiários que atuou na turma em questão, no primeiro dia de observação, os mesmos utilizaram o ocorrido como um recurso produtivo, como algo a ser trabalho por *meio* das aulas de língua inglesa.

Logo, ao invés de causar uma situação conflituosa e constrangedora, que poderia causar afastamento e resistência desses alunos durante as aulas do período da regência, os estagiários decidiram utilizar isso para desenvolver uma pesquisa sobre como desconstruir visões estereotipadas nas aulas de língua inglesa. Dessa forma, os planos de aulas orientados pela proposta de pesquisa possibilitam que os respectivos alunos dos estagiários reflitam sobre julgamentos que têm como base estereótipos e sobre as realidades representadas, entendendo-as como parciais e situadas (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

De acordo com os trabalhos finais da disciplina que compõem as quatro PP, em que os estagiários apresentam os resultados de suas respectivas pesquisas no campo de estágio, podemos perceber que o desenvolvimento das pesquisas empreendidas pelos estagiários teve como base suas experiências no próprio campo de estágio. Dessa forma, os graduandos demonstram uma postura que vai ao encontro do que Kumaravadivelu (2001; 2003) e Leffa (2012) discutem, ao fundamentarem tais pesquisas e, por conseguinte, a construção de suas práticas, em conhecimentos e experiências sensíveis ao contexto local de realização do estágio.

Ao assumirem essa postura que considera os conhecimentos e o contexto local dos alunos, os licenciandos demonstram as influências das teorias de letramentos ao considerarem a natureza parcial e situada do conhecimento e das práticas pedagógicas empreendidas (MENEZES DE SOUZA, 2011a; KUMARAVADIVELU, 2001), indo ao encontro dos pressupostos da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade discutidos por Santos (2004).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar da formação de professores de língua inglesa e de seu ensino na contemporaneidade, implica levar em consideração a configuração social atual e seus impactos na sala de aula. Essa configuração diz respeito às incessantes transformações que vem ocorrendo na sociedade atual, que se caracteriza cada vez mais como tecnológica, globalizada, plural e complexa, e as implicações dessas transformações na forma como nos comunicamos, como usamos a linguagem, interagimos, construímos sentidos e agimos sobre o mundo.

Conforme discutimos ao longo da presente monografia, consideramos a perspectiva dos letramentos como um dos caminhos possíveis para que a configuração social atual seja considerada nas práticas pedagógicas, isto é, para que haja uma redução no descompasso entre escola e sociedade. Isso porque tal perspectiva parece preparar o professor para o reconhecimento e a compreensão de diversas formas de comunicação e construção de conhecimento na contemporaneidade, formas essas que dialogam e se articulam.

Considerando tais argumentos como ponto de partida, buscamos investigar práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos situadas em nosso contexto local, isto é, práticas realizadas por licenciandos envolvidos na disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio do curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Dessa forma, com a análise dos dados, procuramos atingir os objetivos propostos: a) estudar as práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos elaboradas por alunos do oitavo período do curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio, que foi oferecida no primeiro semestre de 2016; b) analisar a natureza das práticas apresentadas e a maneira pela qual foram planejadas para serem executadas no campo de estágio; e c) avaliar as abordagens adotadas pelos licenciandos nas práticas apresentadas durante o período de regência de aulas.

Para que pudéssemos alcançar tais objetivos, buscamos responder as perguntas norteadoras para a análise, que foram: a) quais práticas pedagógicas mostram, de forma mais evidente, os fundamentos das teorias de letramentos?, b) que consequências tais práticas provocaram nos estagiários envolvidos? e c) em que medida essas referidas práticas delineiam o perfil do professor de inglês na contemporaneidade?

De acordo com a análise dos dados, percebemos que as práticas pedagógicas que mostram, de forma mais evidente, os fundamentos das teorias de letramentos foram aquelas

que demonstram uma concepção educacional da função da disciplina de línguas inglesa. Ao demonstrar tal concepção, as práticas alinham-se ao que argumentam as OCEM/LE (BRASIL, 2006) e Araújo (2000), por exemplo, ao defenderem uma concepção de educação que entende as disciplinas acadêmicas como *meio* e não como a finalidade da educação.

As práticas que demonstraram os pressupostos da teoria adotada de forma mais evidente, foram as práticas que propiciaram, valorizando diferentes modos de representação (KRESS, 2000), a construção de sentidos e de conhecimentos, baseadas nos pressupostos da complexidade, instabilidade e intersubjetividade (SANTOS, 2004), indo de encontro a uma prática transmissora, conforme prescrições e modelos dominantes.

Com isso, é possível perceber que tais práticas provocaram certas desestabilizações ou deslocamentos nos licenciandos. Estes começam a perceber o espaço de sala de aula, por exemplo, não mais como um espaço de transmissão (LOPES, 2013), mas como um espaço para construção e transformação de conhecimento. Desse modo, o processo de aprendizagem deixa de ser percebido como um processo de reprodução, mas como um processo de *design* (COPE; KALANTZIS, 2009).

Logo, tais práticas também provocam uma ressignificação acerca dos papéis deles próprios como professores e de seus alunos no contexto de sala de aula. A análise dos dados sugere que o engajamento em práticas orientadas pelos pressupostos dos letramentos propiciou um repensar acerca do papel do professor, apontando para um distanciamento do papel de detentor e transmissor do saber para o papel de facilitador, e do aluno, que deixa de ser entendido como consumidor ou receptor passivo para ser percebido como agente ativo e responsável pela própria aprendizagem.

As práticas analisadas também delineiam o perfil do professor de inglês na contemporaneidade, conforme discutido de forma mais direcionada na seção 4.3. Esse perfil, além de englobar as questões discutidas nos parágrafos anteriores, diz respeito a uma postura de pesquisador e construtor da própria prática. Conforme discussão empreendida na análise dos dados, os pressupostos das teorias aqui abordadas apontam para certa independência do professor para que o mesmo possa, como sugere Kumaravadivelu (2001), teorizar sobre sua prática e praticar o que teoriza.

Em outras palavras, tal perfil baseia-se na compreensão de que o conhecimento é sempre produzido por alguém em algum contexto específico, sendo, portanto, local para alguém (LOPES, 2013). Tal compreensão aponta para a ruptura de noções de conhecimento como algo neutro e universal, dado o caráter local, parcial e situado do mesmo (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

As PP analisadas, ao demonstrarem que os licenciandos utilizaram o próprio campo de estágio, isto é, os conhecimentos e experiências sensíveis aquele contexto local de atuação, para a construção de suas práticas durante o período de regência aponta para o desenvolvimento desse perfil de professor pesquisador defendido por Kumaravadivelu (2001; 2003) e Leffa (2012).

Salientamos, também, que a análise dos dados mostra que em todas as PP (em umas mais que outras) há a presença de práticas que se alinham a uma perspectiva prescritiva e reprodutora de ensino, arraigada a visão positivista de que o conhecimento é desconectado de um conhecedor e que seria, portanto, neutro e universal. Ou seja, uma perspectiva de ensino fundamentada em uma lógica simplificadora, reducionista e compartimentalizadora do conhecimento (LEÃO, 1999; MORIN, 2003; BRASIL, 2006).

No entanto, tais práticas nas PP analisadas são acompanhadas de práticas orientadas pelos pressupostos dos letramentos, demonstrando, assim, um conflito ou uma coexistência de concepções e perspectivas de ensino. O fato de haver esse conflito ou coexistência demonstra os impactos das teorias de letramentos nas referidas práticas, uma vez que refletem desestabilizações, ressignificações ou ampliações das perspectivas dos estagiários acerca do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Portanto, entendemos esse espaço de coexistência ou conflito como lugar fértil para reflexão acerca da formação do professor de língua inglesa e do seu ensino.

A análise dos dados também demonstra que a concepção de texto dos licenciandos, mesmo quando multimodal, se restringe ao modo visual estático – imagem –, não considerando outros como sonoro, gestual, espacial, visual em movimento etc. Ademais, também é possível perceber a predominância de uma concepção prescritiva e reprodutora de ensino durante a abordagem de “conteúdos” específicos da disciplina de língua inglesa, principalmente no que concerne às questões linguístico-estruturais.

Tais conclusões ressaltam a importância, e a necessidade, de continuarmos a investir em práticas pedagógicas que valorizem e incorporem os pressupostos dos letramentos em cursos de formação de professores, para que esses profissionais consigam atender às novas formas de uma comunicação e às novas formas de construção de conhecimento na sociedade atual e construir práticas cujos objetivos sejam voltados para o aprendiz e sua formação.

6 REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000.
- AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, google docs... A produção textual colaborativa. In: ROJO, R. (Org.) *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2013, p. 73-94.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006, p. 85-124.
- CANAGARAJAH, S. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, S. PENNYCOOK, A. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual matters Ltd., 2006, p. 233-239.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy*. Reading Online, v. 4, n. 9, 2001.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 19-32.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, 2009, p. 164-195.
- DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol.1, 2011, p. 19 – 32. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/23056/16914>> acessado em Abril de 2016.
- GEE, J. P. *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York; London: Routledge, 2004. Disponível em <<http://networkedlearningcollaborative.com/wp-content/uploads/2015/07/james-paul-gee-situated-language-and-learning-a-critique-of-traditional-schooling-2004.pdf>> Acesso em julho de 2016.
- GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 41-56.
- JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: Um Triângulo Amoroso Bem-Sucedido. In: *Revista Línguas e Letras*. v. 8, n. 14, 1º semestre 2007, p. 79-105.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literary learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 117-144.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. *Learning by design*. Melbourne, VSIC, 2005.

KERN, R. Rethinking language and literacy teaching. In: *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University press, 2000.p. 303-320.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Researching and Understanding New Literacies from a Social Languages Perspective. *Futuuri!* Language Summer School and the Language Centre Conference. Jyväskylä, Finland, Junho/2015.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 182-202.

KUMARAVADIVELU, B. *Toward a Postmethod Pedagogy*. TESOL Quartely, vol. 35, no. 4, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, Vol. 22, ed. 4., 2003, p. 539 – 550. Disponível em <<http://bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2003%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Perspective.pdf>> Acessado Agosto de 2016.

LANKSHEAR, C. The Challenge of Digital Epistemologies. In: _____. *Education, Communication and Information*. London: Routledge, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and social learning*. Open University Press, Maidenhead, UK, 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.; CURRAN, C. Conceptualizing and researching “New Literacies.” In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 2013, p. 863-870.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtiva. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, Julho/1999, p. 187-206.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, jul./dez 2012, p.389-411.

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 13, p. 941-962, 2013.

MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o Papel da Escola Pública no Século XXI. In: JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol.1, 2011, p. 33- 47. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/22474/16915>> acessado em abril de 2016.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 171 – 191.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, Globalização e Cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação “desformatada” – Práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011a, p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b, p. 128-140.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 31-50.

MONTE MÓR, W. ‘Multi’, ‘trans’ e ‘plural’: discutindo paradigmas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (Org.). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina/Edipurcs, 2003, v. 1, p. 13-36.

SANTOS, B. S. *Um Discurso sobre as Ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 65-146.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009, p. 31-42.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio – Revista Pedagógica*, Artmed. n. 29, 2004. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> acessado em julho de 2016.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. What’s “new” in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

TAKAKI, N. H. Futebol, linguagens e sociedade. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 25-42.

TAVARES, R. R.; STELLA, P. R. Novos Letramentos e a Língua Inglesa na Era da Globalização: Desafios para a Formação de Professores. In: ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (Orgs.). *Novos Letramentos, Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014, p. 75-99.

TEIXEIRA, E. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 117-140.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literary learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 9-36.

ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014.

ANEXOS

Anexo A – Plano de curso da disciplina Estágio de Língua Inglesa 1º e 2º anos do Ensino Médio



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Curso: Licenciatura em Letras – Língua Inglesa

Disciplina: Estágio em Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio

Código:1307299

Docente responsável: Prof. Dr. --

Email: --

PLANO DE CURSO

I Ementa

Prática pedagógica reflexiva: planejamento, execução e avaliação de unidades de ensino de Língua Inglesa nos 1º e 2º anos do Ensino Médio.

II Objetivo Geral

Apresentar e discutir algumas perspectivas teóricas e metodológicas básicas a fim de contribuir com o desenvolvimento didático-pedagógico do licenciando em Letras, habilitação língua inglesa, para o seu exercício da docência no Ensino Médio.

III Programa

- leitura de documentos oficiais que norteiam o ensino de LI no Ensino Médio;
- características do professor de inglês contemporâneo;
- o papel do professor de inglês no Ensino Médio;
- o ensino das habilidades linguísticas (falar, compreender, ler e escrever);
- avaliação de materiais didáticos;
- critérios para seleção e preparação de materiais didáticos;
- preparação e ministração de aulas;
- elaboração de relatório final da disciplina.

IV Metodologia

- aulas expositivas
- discussões e/ou seminários sobre leituras realizadas
- relatos e discussões sobre experiências pessoais de ensino

V Avaliação

- frequência e participação em sala de aula;
- leitura e preparação dos textos indicados;

- apresentação de seminários;
- entrega e apresentação de resenhas críticas sobre os textos lidos;
- participação no planejamento e ministração de aulas;
- participação na elaboração e realização do relatório final;
- entrega e apresentação do relatório final;
- cumprimento dos prazos estabelecidos.

VI Bibliografia

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM). Brasília: MEC, 2000.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3 ed. White Plains, NY: Pearson Education, Inc., 2007.
- CARTER, R. & NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, Apr. 2001. Disponível em <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html> Acesso em 26 out. 2013.
- CRANDALL, J. J. Content-based instruction and content and language integrated learning. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.) *The Cambridge guide do pedagogy and practice in second language teaching*. Cambridge: CUP, 2012, p. 149-160.
- DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramento crítico nas brechas da formação do professor de inglês*. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, Universidade Federal do Paraná, vol. 2, p. 19 – 32. 2011.
- GRAVES, K. (Org.). *Teachers as course developers*. Cambridge: CUP, 1996.
- KERN, R. *Literacy and language learning*. Oxford: OUP, 2009.
- MATTOS, A. M. de A. Letramento crítico na escola pública: uma experiência na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.) *Educação Continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes, 2013. p. 21 – 76.
- NUNAN, David. *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PARAÍBA. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias*. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio, 2006.
- RICHARDS, J. & RENANDYA, W. (Eds.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 1986.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o Ensino Médio, v. 1).
- UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. New York: CUP, 1996.
- WOODWARD, Tessa. *Planning lessons and courses. Designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Anexo B – Planos de aula (amostragem)

Plano 4 – PP4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADE - CH
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL

DOCENTE: --

PERÍODO: 8º - 2015.2

SETOR DE REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO: E.E.E.F.M. -- 1º ano “C” do turno da manhã.

PROFESSORES ESTAGIÁRIOS: --

4ª AULA – 04 DE MAIO DE 2016

Tema:

Estereótipo

Objetivos gerais:

- Promover reflexão, a partir da leitura de textos multimodais, sobre a construção de estereótipos.
- Promover um pensamento crítico acerca das realidades representadas, entendendo-as como parciais e situadas.

Objetivos específicos:

- Produzir UM banner, em nome da turma, com frases que desconstruam visões estereotipadas locais, para conscientização da comunidade escolar.
- Incentivar o trabalho em grupo: desenvolver as habilidades de ouvir a opinião dos outros colegas e de fazer escolhas pensando no grupo.
- Utilizar os aspectos gramaticais estudados (na aula anterior) com um propósito real de uso dos mesmos.

1º MOMENTO: 30’

- Pedir que os alunos elaborem e apresentem frases que desconstruam estereótipos locais, que foram pedidas (no final da aula anterior) – a turma estará organizada em 4 grupos (os mesmos da aula anterior);
- Fazer reescritas das frases que julgarmos necessário;

2º MOMENTO: 40’

- Cada grupo ficará em um computador (sala de informática da escola): deverão digitar as frases, escolherem as fontes, tamanho de fontes, cores e imagens que queiram utilizar.
- Juntar as produções dos quatro grupos em um único *banner* no *Powerpoint*. A turma deverá decidir a posição das frases e/ou algum tipo de padronização que decidirem.

- O *banner* será impresso e colocado na escola assim como publicado no site da mesma. Tanto o banner impresso quanto o publicado no site estarão em inglês como forma de (provavelmente) despertar o interesse/ incentivar os alunos da escola a aprenderem a língua e também entenderem a produção de seus colegas do 1º ano 'C'.

3º MOMENTO: 20'

- Conversar com os alunos acerca dos estereótipos: o que eles sabiam/pensavam sobre, antes das aulas; se após as aulas houve ou não alguma mudança na maneira como eles entendem os estereótipos e como eles podem influenciar (pré)julgamentos.

AVALIAÇÃO:

CONTÍNUA - será observada a participação dos alunos em todos os momentos das quatro aulas: engajamento na leitura e discussão de textos multimodais, a capacidade de negociação do conhecimento de língua inglesa que têm e utilização de recursos disponíveis para produção de textos verbais escritos, a habilidade de relacionarem os temas das discussões com contextos outros que não foram abordados, inclusive os seus próprios, e autonomia para exporem suas respectivas opiniões.

MATERIAIS:

- 4 computadores

REFERÊNCIAS:

- -

Anexo C – Trabalhos finais da disciplina de estágio (amostragem)

Trabalho final da disciplina – PP4 (amostragem)

DESCONSTRUINDO VISÕES ESTEREOTIPADAS: LETRAMENTO CRÍTICO E CIDADANIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não se pode negar que a sociedade contemporânea, com os processos de globalização e o advento das novas tecnologias, passa por inúmeras transformações. Assim, embora as fronteiras físicas que dividem países, povos e culturas diferentes tenham diminuído, expande-se o que há para ser conhecido devido o emergir das diferenças locais. Porém, essas diferenças/conhecimentos locais estão em constante relação com o global, em que ambos se influenciam mutuamente (cf. MATTOS, 2015).

Com isso, a escola tem que se atualizar para acompanhar as evoluções/transformações que sofre a sociedade atual. Pois, precisa melhor preparar os alunos/cidadãos para esse mundo contemporâneo que exige o desenvolvimento de habilidades outras para que possa melhor participar dessa sociedade altamente letrada, com linguagem multimodal, tecnologizada, plural e heterogênea.

Segundo Mattos (2015), a visão de letramento é ampliada para letramentos, no plural, entendido como práticas socioculturais em que práticas de leitura e escrita são entendidas como “práticas intrinsecamente ligadas às práticas sócio culturais em uso de grupos” (ibid., p.50), que ensinado sob a perspectiva do letramento crítico visando o desenvolvimento da cidadania participativa (BRASIL, 2006; COPE e KALANTZIS, 2000; DUBOC e FERRAZ, 2011; MATTOS, 2011; 2015) parece uma alternativa para a formação do cidadão, para que o mesmo esteja melhor preparado para negociar as diferenças da sociedade atual.

Com base nessas discussões e em um ocorrido durante o período de observação do estágio supervisionado, em que um aluno ao ver uma estagiária negra, relacionou-a com a epidemia do ebola, em um comentário com o colega, subentendendo que toda pessoa negra teria ebola, baseamos nossa pesquisa na desconstrução de visões estereotipadas, a partir do trabalho com textos multimodais, na tentativa de conscientizar os alunos sobre o perigo das verdades tidas como únicas. Assim, a pergunta norteadora dessa pesquisa foi: como o trabalho

com textos multimodais, em aulas de língua inglesa, pode contribuir para a desconstrução de visões estereotipadas e para o desenvolvimento da cidadania participativa?

Para que pudéssemos respondê-la, planejamos nossas aulas do período de regência do estágio supervisionado visando a problematização de estereótipos (JESUS, 2008;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise apresentada, percebe-se que as leituras e discussões dos textos multimodais foram ricas, não apenas pela característica multimodal dos textos, mas pela a maneira como utilizamos tais textos para otimizar a produção/construção de significados por a partir dos alunos. Para isso, não impomos nossa visão como certa, mas oportunizamos a possibilidade de os alunos construírem sentidos nas/e a partir das leituras sob uma perspectiva de questionamentos de representações dominantes (FERRAZ, 2014; CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001).

Ou seja, para que textos multimodais possam contribuir para desconstrução de visões estereotipadas e para o desenvolvimento de cidadania participativa, é preciso (o professor) estar consciente das potencialidades do texto e explorá-lo de forma a valorizar leituras múltiplas. Pois, como discutem Mizan (2014) e Ferraz (2014), a característica multimodal favorece a criatividade na construção de sentidos, evitando que aprendizes fiquem presos à decodificação e a procura de respostas corretas ou de um sentido criado por um autor de um texto escrito. Essa potencialidade dos textos multimodais de incentivar a produção de sentidos plurais serviu de base para os debates em torno dos temas tratados nesses textos (no nosso caso, acerca das visões estereotipadas) contribuindo para a desconstrução (ou início de uma desconstrução) de representações cristalizadas e/ou tidas como senso comum.

Tais debates e interpretações plurais que tratavam de temas relevantes ao contexto local (MATTOS, 2014; 2015) dos alunos, contribuíram para o desenvolvimento de uma cidadania participativa por parte dos mesmos. Isso, porque os alunos, a partir do conhecimento construído durante as aulas acerca dos estereótipos, através de leituras de textos multimodais, refletiram sobre a comunidade escolar e o bairro onde vivem, e elaboraram um *banner* conscientizando essa comunidade para a desconstrução de estereótipos presentes nesse contexto local, pois, causavam situações de injustiça ou preconceito.

Logo, vemos que o conhecimento produzido nas aulas não foi algo que se restringia a sala de aula em que a importância se baseava na realização de uma atividade ou prova. A relevância das leituras e discussões dos textos multimodais trabalhados se mostra a partir do

momento que os alunos conseguem relacionar o conhecimento produzido com seus contextos e construir algo relativamente novo visando conscientização de uma questão social daquele (e para aquele) contexto.

A disciplina estágio nos propiciou um momento único de compartilhamento de ideias e experiências. Enquanto professores em formação inicial, essa experiência foi enriquecedora. Nos fez perceber como o ensino de uma língua estrangeira não pode se restringir apenas a aspectos linguísticos/estruturais da língua fora de seu contexto ideológico, histórico sócio cultural dos grupos que a usam. Podemos perceber que nosso compromisso, enquanto educadores é muito maior do que com o ‘preenchimento’ do alunos com estruturas gramaticas, mas com a formação do cidadão que precisa lidar com a pluralidade e heterogeneidade da sociedade atual, aprender a respeitar a diferença e saber negociar as diferenças para que sua voz também seja ouvida meio a tantas outras. Par isso, podemos utilizar a disciplina, no caso inglês, como meio para essas questões de cunho mais formativo e educacional.

Além disso, pudemos sentir na prática a importância de estarmos, enquanto professor, ‘preparados’ para o imprevisto e saber lidar com a pluralidade e as diferenças da sala de aula, seja em termos de comportamento, de opiniões, ou posições frente ao que pedimos (atividades) ou dos temas debatidos. Com uma abordagem crítica no ensino de inglês, além de ajudarmos os alunos a perceberem as verdades como sempre parciais e situadas, também desconstruímos nossas próprias representações cristalizadas acerca da escola/ensino/aluno da rede pública.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, v. 1., 2006, p. 85 – 124.
- DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol.1, 2011, p. 19 – 32. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/23056/16914>> acessado em Abril de 2016.
- FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. São Paulo, 2004, p. 114
- FERRAZ, D. M. Letramento Visual: As Imagens e as Aulas de Inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 255 – 270.
- JAKUBASZKO, D. *Quebrando estereótipos e rompendo preconceitos na sala de aula*. Revista Espaço Acadêmico - Nº 168 - Maio/2015. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27293/14608>> acessado em Maio de 2016.

JESUS, W. M. *A Leitura Como Desconstrução De Estereótipos*. Revista Domínios da lingu@agem. Ano 2, nº 1 – 1º Semestre de 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11481/6737>>

acessado em Abril de 2016.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, Globalização e Cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

_____. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 171 – 191.

_____. Novos Letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o Papel da Escola Pública no Século XXI. In: JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol.1, 2011, p. 33- 47. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/22474/16915>> acessado em Abril de 2016.

MIZAN, S. Letramento Visual na Mídia. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 271 – 282.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000, p. 9 – 36.

TAVARES, R. R.; STELLA, P. R. Novos Letramentos e a Língua Inglesa na Era da Globalização: Desafios para a Formação de Professores. In: ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (Orgs.). In: *Novos Letramentos, Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014.p. 75-99.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL
CURSO: LETRAS – LÍNGUA INGLESA 2015.2
DISCIPLINA: ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA: 1º E 2º ANOS DO ENSINO MÉDIO
PROFESSOR: --
ALUNOS: --

PLANO DE AULA I – 13/04/2016

Tema: A invenção do Rádio

Público-alvo: alunos do 2º ano do ensino médio da EEEFM --

Duração: 1 hora e 30 minutos

Conteúdos

- Passado simples
- Sinônimos e palavras cognatas

Objetivos

- A partir do texto “*The Invention of the Radio*” (LANDI, 2013, p. 48), trabalhar a identificação dos verbos em inglês no passado, bem como o reconhecimento de sinônimos para a realização do exercício proposto pelo livro didático, dando continuidade à aula anteriormente observada.

Materiais

Livro didático; quadro branco; marcador para quadro branco.

Procedimentos

1º Momento:

- Definir e diferenciar as técnicas de leitura *skimming* e *scanning*;
- Trabalhar o reconhecimento do gênero do textual a partir do *skimming* e da discussão das seguintes perguntas:

- Qual o propósito do texto?
- Onde ele foi publicado?
- Que áreas do conhecimento ele engloba?

2º Momento

- Utilizando *scanning*, os alunos devem identificar no texto trabalhado os verbos no passado simples (atividade aplicada pela professora supervisora na aula anterior);
- Em seguida, os verbos identificados serão escritos no quadro e traduzidos, chamando a atenção dos alunos para o uso do passado no texto, a diferença entre os verbos regulares e irregulares e o reconhecimento de palavras cognatas (verdadeiras e falsas).

3º Momento

- Os alunos realizarão o exercício 2 proposto pelo livro didático¹ (p. 49);
- Posteriormente, durante a correção, chamar a atenção dos alunos para o uso de sinônimos na segunda coluna do exercício, que traduzem as informações contidas no texto.

Referências

LANDI, A. P. **Alive high: inglês, 2º ano: ensino médio**. 1edição. São Paulo: SM, 2013.

¹ Trata-se de um exercício em que os alunos devem relacionar duas colunas: a primeira contendo o nome de cientistas e a segunda contendo suas respectivas contribuições para a invenção do rádio, presentes no texto trabalhado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL
CURSO: LETRAS – LÍNGUA INGLESA 2015.2
DISCIPLINA: ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA: 1º E 2º ANOS DO ENSINO MÉDIO
PROFESSOR: --
ALUNOS: --

PLANO DE AULA II – 20/04/2016

Público-alvo: alunos do 2º ano do ensino médio da EEEFM --

Duração: 1 hora e 30 minutos

Conteúdos

- Passado simples
- Presente simples
- Gênero notícia

Objetivos

- Revisar os tempos verbais presente e passado simples para a compreensão do gênero notícia.

Materiais

Livro didático; quadro branco; marcador para quadro branco.

Procedimentos

1º Momento:

- Finalizar a correção do exercício aplicado na aula anterior.
- Revisar a estrutura do passado com o verbo *to be*.

2º Momento

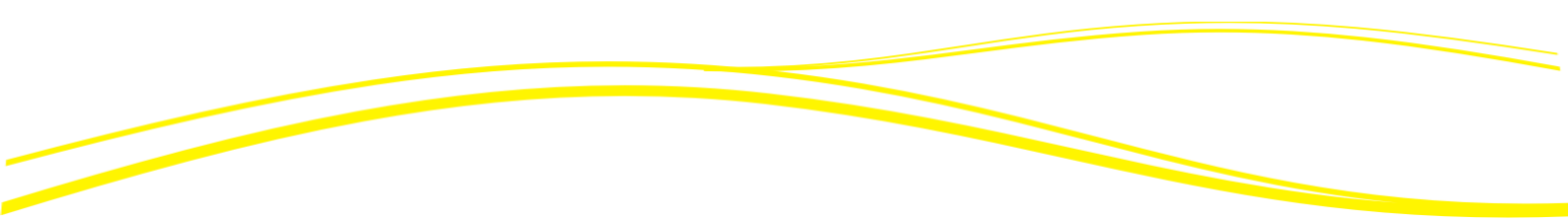
- Revisar a estrutura gramatical do presente simples.
- Aplicar exercício de revisão (EM ANEXO).
- Realizar as seguintes perguntas após a revisão dos tempos verbais:
 - ✓ Qual a função do presente simples?
 - ✓ Qual a função do passado simples?
 - ✓

3º Momento

- Antes da introdução do gênero notícia, realizar as seguintes perguntas sobre o texto entregue aos alunos(EM ANEXO):
 - Qual o gênero do texto apresentado?
 - Qual a estrutura do gênero?
 - Qual seu propósito?
 - Qual(is) o(s) meio(s) de circulação desse gênero?

- Explicar acerca do gênero notícia e sua estrutura na língua portuguesa.
- A partir da compreensão dos alunos do gênero em língua materna, introduzi-lo em língua inglesa.

Referências

- **Carros colidem em ladeira em João Pessoa, mas ninguém fica ferido.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2016/04/carros-colidem-em-ladeira-em-joao-pessoa-mas-ninguem-fica-ferido.html>>
 - LANDI, A. P. **Alive high:** inglês, 2º ano: ensino médio. 1 edição. São Paulo: SM, 2013.
 - ROEHR, Sherrise. **More Grammar Practice 1.** Boston: Heinle, Cengage Learning, 2011
- 

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL
CURSO: LETRAS – LÍNGUA INGLESA 2015.2
DISCIPLINA: ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA: 1º E 2º ANOS DO ENSINO MÉDIO
PROFESSOR: --
ALUNOS: --

PLANO DE AULA III – 27/04/2016

Público-alvo: alunos do 2º ano do ensino médio da EEEFM --

Duração: 1 hora e 30 minutos

Conteúdos

- Gênero notícia.

Objetivos

- Trabalhar a estrutura e a função social do gênero notícia.

Materiais

Livro didático; quadro branco; marcador para quadro branco.

Procedimentos


1º Momento:

- Antes da introdução do gênero notícia, realizar as seguintes perguntas sobre o texto entregue aos alunos (EM ANEXO):
 - ✓ Qual o gênero do texto apresentado?
 - ✓ Qual a estrutura do gênero?
 - ✓ Qual seu propósito?
 - ✓ Qual(is) o(s) meio(s) de circulação desse gênero?
- Explicar acerca do gênero notícia e sua estrutura na língua portuguesa.
- A partir da compreensão dos alunos do gênero em língua materna, introduzi-lo em língua inglesa, a fim de que os alunos comparem as duas versões.
- Pedir que os alunos identifiquem e traduzam uma sentença no texto que difere de sua estrutura em língua portuguesa.

2º Momento

- Os alunos realizarão o exercício abaixo com a notícia *British family in fatal car crash in France, French police say*.
 - Qual o assunto da notícia?
 - Identifique e aponte no texto: a manchete, o título auxiliar, o lide e o corpo da notícia.
- Após a atividade, gerar um debate sobre acidentes de trânsito a partir de dados estatísticos do Detran.

Referências

- **British family in fatal car crash in France, French police say.** Disponível em: <<http://www.bbc.com/news/uk-36125042>>.
 - **Carros colidem em ladeira em João Pessoa, mas ninguém fica ferido.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2016/04/carros-colidem-em-ladeira-em-joao-pessoa-mas-ninguem-fica-ferido.html>>.
- 

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL
CURSO: LETRAS – LÍNGUA INGLESA 2015.2
DISCIPLINA: ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA: 1º E 2º ANOS DO ENSINO MÉDIO
PROFESSOR: --
ALUNOS: --

PLANO DE AULA IV – 04/05/2016

Público-alvo: alunos do 2º ano do ensino médio da EEEFM --

Duração: 1 hora e 30 minutos

Conteúdos

- Cidadania e estratégias de leitura.

Objetivos

- Debater sobre o tema: “mulher no volante, perigo constante!”;
- Verificar se os alunos entenderam como fazer uso das estratégias de leitura trabalhadas nas aulas anteriores.

Materiais

Livro didático; quadro branco; marcador para quadro branco.

Procedimentos

1º Momento:

- Gerar um debate sobre o ditado “mulher no volante, perigo constante!”;
- Para estimular o debate, mostrar dados estatísticos sobre acidentes de trânsito¹, nos quais são comparados os envolvimento de ambos os sexos;
- Compartilhar com os alunos um desabafo de uma motorista que sofreu preconceito no trânsito por ser mulher (leitura em voz alta da transcrição do vídeo²).

2º Momento

- Pedir que os alunos respondam o exercício da página 56 do livro didático (Alive high) sobre o texto *Jobs*³:

✓

Qual o gênero do texto?

¹ Disponível em: <<http://www.detran.df.gov.br/images/Informativo%20n%C2%BA1%20-%20Mulheres%202013.pdf>>.

² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B0sKMD6qhu0>>.

³ Uma coleção de anúncios de empregos no website *The Guardian*, também disponível no endereço eletrônico <<https://jobs.theguardian.com/jobs/radio/>>.

✓

Qual desses empregos paga mais?

✓

Qual desses empregos paga menos?

✓

difícil?

Qual emprego parece ser o mais

✓

se candidatar? Por quê?

Para qual emprego você gostaria de

Referências

- LANDI, A. P. **Alive high**: inglês, 2º ano: ensino médio. 1 edição. São Paulo: SM, 2013.



O GÊNERO NOTÍCIA NA AULA DE LÍNGUA INGLESA: PROMOVENDO A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS

A prática de estágio docente nos dois primeiros anos do ensino médio se faz necessária a partir do oitavo período do curso de licenciatura em língua inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). No período 2015.2, a prática docente foi realizada no segundo ano do ensino médio de uma escola da rede estadual, na cidade de Campina Grande, Paraíba. O estágio consistiu na regência de uma sequência de quatro aulas, que deveriam ser planejadas com base em materiais e discussões feita previamente em sala de aula, com acompanhamento do professor supervisor da disciplina.

Durante a primeira aula do estágio, conduzimos uma atividade do livro didático que consistia na leitura de um texto, sobre a invenção do rádio, e em responder a perguntas relacionadas ao mesmo. Após identificarmos a dificuldade dos alunos em entender o gênero do texto trabalhado, tanto com relação a sua estrutura quanto ao seu vocabulário, julgamos importante, durante o período de regência do estágio, trabalharmos com um gênero próximo da realidade dos alunos, que fosse simples e de fácil acesso. Dessa forma, o gênero notícia foi escolhido, uma vez que esse atende aos critérios mencionados anteriormente.

Regidos pelas Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCEM), o objetivo do trabalho dos professores de Língua Estrangeira (doravante LE), além do ensino de uma LE para fins comunicativos, também inclui, através de práticas de letramento, contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes do lugar que ocupam na sociedade. Dessa forma, chegamos ao seguinte questionamento: como o ensino de língua inglesa por meio do gênero notícia pode contribuir para o letramento crítico e a formação de cidadãos?

A fim de seguir a proposição dos documentos oficiais, optamos por atingir os seguintes objetivos: (1) ensinar os alunos a reconhecer o gênero notícia e seus respectivos componentes; e (2) promover a prática do letramento crítico a partir do gênero trabalhado.

Tendo estabelecido nossos objetivos, demos sequência ao estágio, revisando em nossa segunda aula os tempos verbais presente simples e passado simples na língua inglesa, que permeiam o gênero escolhido. Em nossa terceira aula, após a explicação da estrutura do gênero notícia, a fim de coletar dados, solicitamos que os alunos participantes realizassem um exercício no qual tiveram que identificar os componentes estruturais do gênero estudado. Durante tal exercício, os alunos puderam contar com nosso apoio para o

esclarecimento de possíveis dúvidas. Em nossa quarta e última aula do período de regência, aplicamos um exercício de verificação, para que os alunos pusessem em prática o conhecimento do gênero trabalhado, dessa vez sem nosso auxílio.

O ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE GÊNEROS COM O INTUITO DE FORMAR CIDADÃOS

Segundo Bakhtin (1997 *apud* Benassi, 2007) os gêneros têm uma forma relativamente estável e são reconhecidos e usados pelos falantes de modo que a linguagem se realiza apenas em gêneros. De acordo com Marcuschi (2002), esses são fruto de trabalho coletivo, indispensáveis em qualquer situação comunicativa, uma vez que contribuem para ordenar e estabilizar a comunicação no dia-a-dia. Por esse motivo, a quantidade e a diversidade de gêneros orais e escritos são inesgotáveis, não sendo possível enumerá-los.

Ainda segundo o mesmo autor, uma vez que os textos se manifestam sempre em um ou outro gênero textual, é importante que se tenha um maior conhecimento do funcionamento dos mesmos, tanto para sua produção como para sua compreensão. Marcuschi (op.cit.) afirma que é possível utilizar os gêneros textuais em sala de aula, uma vez que é uma excelente oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia, possibilitando, por exemplo, que os alunos produzam ou analisem eventos linguísticos, tanto escritos como orais, e identifiquem as características de gênero em cada um deles. Além disso, como aponta Benassi (2007), ter os gêneros como objeto de estudo, é uma maneira de contribuir para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade, questões estas que são fundamentais para o ensino médio, conforme exposto nas OCEM.

O documento oficial que tem como principal objetivo retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de LEs no ensino médio e ressaltar a importância das mesmas, propõe também que o ensino do idioma estrangeiro cumpra com outros compromissos com os educandos: “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (p.92). Sendo assim, deve-se contribuir para a formação de indivíduos de modo que o ensino de LE não seja voltado apenas para o aspecto linguístico do idioma, mas englobe também a compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o, isto é, significa compreender a posição ou lugar que uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na

sociedade, envolvendo aspectos como: 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? (MENEZES DE SOUZA e MONTE MÓR, 2006).

Conforme Menezes de Souza e Monte Mór (op. cit), a atividade de leitura se tornou mais evidente na educação nos âmbitos nacional e internacional, de modo que há uma preocupação com o que o jovem lê e de que modo lê, pois há um grande índice de resultados que indicam ainda insuficiência na compreensão de textos. Por esse motivo, há uma indicação de algumas mudanças de natureza teórica que devem influir na prática desse desenvolvimento. Propõe-se, portanto, a adoção das teorias de letramentos e multiletramentos, como base educacional e epistemológica, uma vez que estas poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, e para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea. Tais teorias defendem que o conhecimento não deve ser aprendido de maneira fragmentada, mas sim integradora, reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais, para que seja possível também educar por meio do aprendizado de LE.

Ainda de acordo com os autores recentemente mencionados, a escolha dos textos de leitura deve possibilitar a reflexão sobre a sociedade e ampliação da visão de mundo, tendo em vista a partir das teorias de letramento e multiletramento contribuir para a formação do senso de cidadania, levando os alunos a construir sentidos a partir do que leem, em vez de extrair o sentido do texto. Valoriza-se, portanto, o trabalho de leitura com gêneros autênticos, uma vez que textos não autênticos, são construídos com tempos verbais limitados a um conhecimento estrutural e gradativo, denotando uma narrativa artificial, que quando constante, podem resultar na consolidação de um raciocínio linear e pouco criativo nos aprendizes.

Com base nisto, apoia-se a perspectiva de um letramento crítico, que de acordo com Mattos (2011), tem como objetivo aprender a relacionar-se com o mundo e pensá-lo de formas diferentes das tradicionais, cujo objetivo dos leitores não é a interpretação, mas a construção de significados a partir do texto. A leitura deixa, portanto, de ser o conhecimento da palavra e passa a ser vista como um processo de conhecimento do mundo (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, *apud* MATTOS, 2011).

Segundo McLaughlin e DeVoogd (2004^{apud} MATTOS, 2011) o letramento crítico considera os leitores como participantes ativos no processo de leitura, de modo que esses deixam de aceitar passivamente a mensagem do texto e passam a questionar, examinar e desafiar as relações de poder que existem entre leitores e autores. Dessa forma, o letramento crítico pode promover a reflexão, a transformação e a ação, pois, conforme Cervetti, Pardales e Damico (2001^{apud} SANTOS e IFA, 2013) um dado texto é produto de forças ideológicas e sociopolíticas, que permite a negociação e mudanças e: “está associado à ideia de ‘empoderamento’ do sujeito para que ele possa, através da linguagem, atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico e provocar mudanças se assim desejar”.

Partindo da importância do trabalho com gêneros em sala de aula proposta por Marsuschy associado aos princípios propostos pelas OCEM e a teoria de letramento crítico, discutiremos agora a estrutura do gênero notícia que pode ser visto como uma possibilidade de ensino da LE seguindo o aporte teórico até aqui apresentado, que visa ultrapassar fins comunicativos e formar cidadãos críticos.

O GÊNERO NOTÍCIA

Segundo Lara (2007), a notícia faz parte dos gêneros jornalísticos e dentre eles é o gênero mais corriqueiro, conhecido e veiculado pelos meios de comunicação. Benassi (2007) afirma que a notícia “é um formato de divulgação de um acontecimento por meios jornalísticos” (p. 1793), normalmente reconhecida como algum dado ou evento socialmente relevante que é publicado em alguma mídia e é pertencente à ordem do relatar.

Lara (op. cit.) afirma que a notícia, enquanto gênero jornalístico, é um tipo relativamente estável, com uma estrutura definida que pode variar conforme a mídia em que é publicada, mas que de modo geral, segue padrões internacionais. A notícia é geralmente composta por quatro elementos: manchete ou título principal, título auxiliar, lide, e corpo textual.

A manchete costuma ser composta por frases pequenas e atrativas, e revela o assunto principal que será retratado em seguida. O título auxiliar, tem como função complementar o título principal, acrescentando-lhe apenas algumas informações. O líde, que segundo Benassi (op. cit.), também é chamado de “cabeça”, no Brasil, é a abertura do texto e é proveniente da palavra *lead* da língua inglesa, que significa “guiar”, “conduzir”.

Esse elemento, está concentrado nos primeiros parágrafos do texto, e apresenta de forma sucinta o assunto, ou destaca o fato essencial da história relatada. Normalmente, o lide responde a perguntas básicas (Quem? O que? Quando? Onde? Como? Por que?), que resumem e situam o leitor quanto aos principais aspectos da notícia. Por fim, tem-se o corpo, que apresenta informações secundárias até se chegar aos detalhes da notícia.

Ainda em relação à sua estrutura, os verbos do texto da notícia costumam estar no passado, embora os títulos sejam postos no tempo presente. Percebe-se também a presença de verbos vigorosos como, por exemplo, “morrer”, ao invés de “falecer” para dar a idéia de fato concreto. O estilo é marcado pela objetividade e procura destacar aspectos principais ou interessantes de um fato, situando-o no seu momento histórico, como forma de revestir a informação de seriedade. Desse modo, a notícia trata sempre de algo acontecido na realidade, que não apenas relata o fato acontecido, mas também oferece o máximo de dados possíveis para que ela pareça verdadeira e confiável.

A análise linguística do texto noticioso apresenta-se como um campo fértil para estudos e para o trabalho em sala de aula conforme Lara (2007). A autora sugere que a notícia jornalística pode ser trabalhada em diferentes níveis de ensino, de diferentes formas, partindo desde a identificação da manchete para exercitar a síntese, ou do lide respondendo a seis questões sobre o fato narrado: Quem? O quê? Onde? Quando? Como? Por quê?, ou outras diversas atividades que muito contribuem para o aprendizado dos alunos.

Desse modo, tendo em vista que a notícia jornalística é um gênero autêntico e bastante conhecido, que possibilita uma série de atividades, nos propomos a utilizá-la com o intuito de promover a prática do letramento crítico em sala de aula, conforme apresentaremos a seguir.

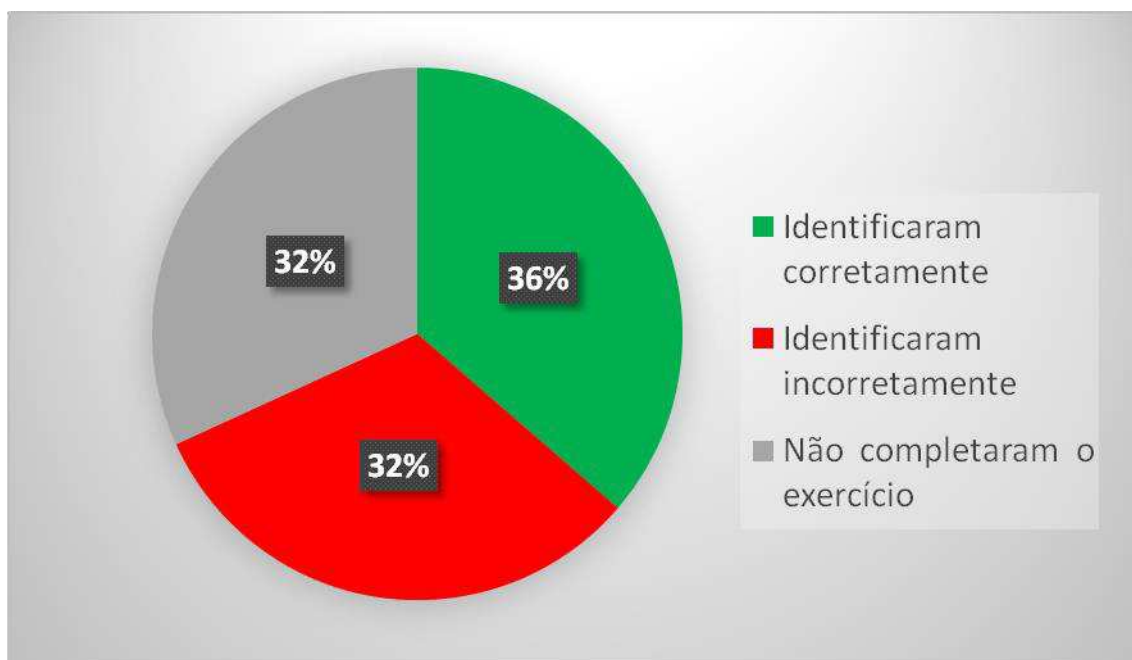
ANÁLISE DE DADOS

Nossa pesquisa se caracterizou como quali-quantitativa e descritiva (MOREIRA, 2008), uma vez que utilizamos técnicas estatísticas, para calcular os dados analisados que foram descritos numericamente em forma de gráficos, e também os registramos, descrevemos, analisamos e interpretamos, a fim de melhor entendermos como se deu nossa contribuição para a formação de cidadãos, na sala de aula em que o estágio docente foi realizado.

- **Exercício I**

Como mencionado anteriormente, em nossa terceira aula, após a explicação da estrutura do gênero notícia, solicitamos que os alunos realizassem um exercício em que deveriam identificar os quatro componentes da notícia (manchete, título auxiliar, lide e corpo). O texto selecionado para esse exercício encontra-se no Anexo I, e relata um acidente automobilístico ocorrido na França. Os resultados do exercício estão resumidos no gráfico a seguir.

Gráfico 1



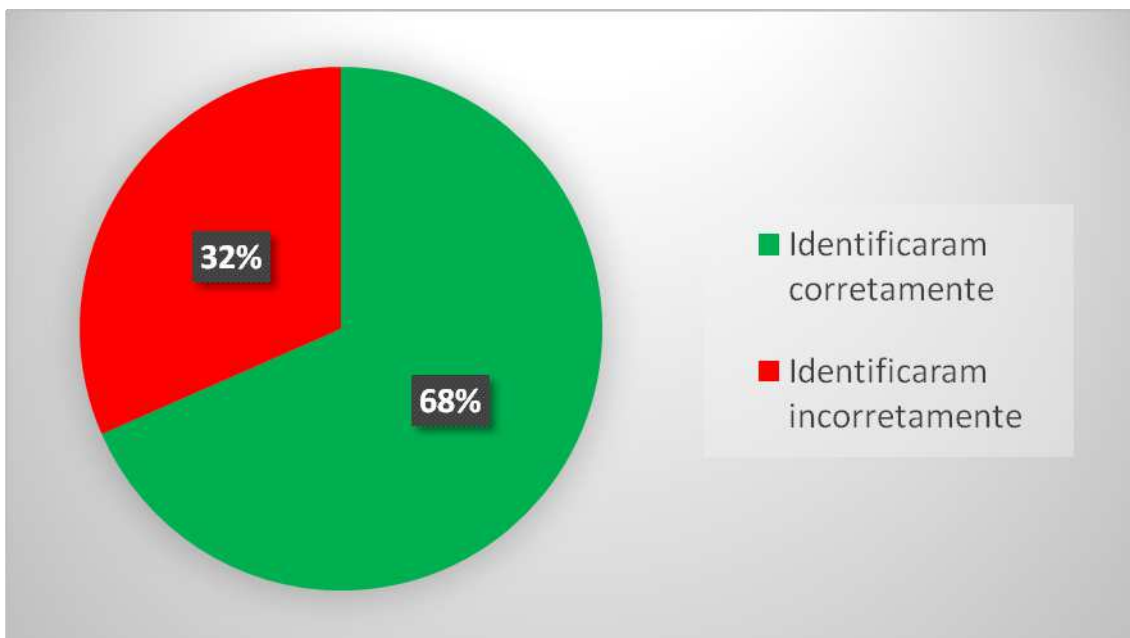
A partir do Gráfico 1, é possível perceber que apenas 36% dos alunos identificaram corretamente todos os elementos que compõem o gênero notícia. 32% dos alunos apresentaram dificuldade na identificação de alguns elementos, mesmo com o nosso auxílio, principalmente na distinção entre lide e corpo. Também percebemos que outros 32% não se comprometeram com a finalização do exercício.

- **Exercício II**

Em nossa quarta aula, aplicamos um exercício de verificação em que os alunos puseram em prática o conhecimento do gênero estudado, novamente identificando suas 4 partes em outro texto sobre o mesmo tópico da que havia sido trabalhada anteriormente

(ANEXO II). Dessa vez, o exercício foi realizado sem o nosso auxílio, e os resultados estão sumarizados no gráfico a seguir:

Gráfico 2



No Gráfico 2, percebemos que em relação ao gráfico anterior, houve um aumento no número de alunos que identificaram corretamente a estrutura do gênero trabalho, que passou de 36% a 68%. Por outro lado, o número de alunos que não a identificaram corretamente permaneceu o mesmo (32%). É importante ressaltar que nesse segundo exercício, todos os alunos se comprometeram na realização do mesmo.

Além de identificar a estrutura do gênero, nesse segundo exercício os alunos tiveram que responder a duas perguntas: a primeira (Quem são os envolvidos no acidente?), visando verificar a compreensão geral do texto; e a segunda (Quem você acha que causou o acidente? Por quê?), para que os alunos construíssem sentidos a partir do texto. Permitir que os alunos se posicionem é extremamente importante no processo de formação de cidadãos críticos, pois é a partir desse posicionamento que eles serão capazes de reconhecer o lugar que ocupam na sociedade (MENEZES DE SOUZA E MONTE MÓR, 2006).

No Anexo III, é possível verificar excertos com as respostas mais recorrentes à segunda questão do exercício. Nos excertos 1,2 e 3 os alunos atribuíram a reponsabilidade do acidente ao homem, uma vez que, de acordo com a notícia, apesar dos danos que sofreu, ele sobreviveu, ao contrário da mulher envolvida no acidente. Um outro fator atribuído ao

homem como causador do acidente foi o fato dele estar alcoolizado, fato esse que não está presente na notícia, mas que deriva do conhecimento de mundo dos alunos, pois grande parte das causas de acidentes são atribuídas a embriaguez no volante (excertos 4 e 5). Por fim, no excerto 6, surgiu uma resposta que se destaca pela sua divergência em relação às demais. Um dos alunos isentou ambos os envolvidos da responsabilidade, atribuindo-a às autoridades, visto que é narrado na notícia o fato de que uma série de acidentes ocorreram na rodovia desde o ano passado.

Ao final desse segundo exercício, após recolhermos os mesmos, iniciamos um debate para que os alunos pudessem compartilhar suas respostas, defender seus pontos de vista, refletir sobre a sociedade e ampliar suas visões de mundo.

Para dar início, levantamos uma discussão sobre gêneros a partir da segunda questão do exercício II (Quem você acha que causou o acidente? Por quê?), visto que o acidente relatado na notícia envolveu um homem e uma mulher, porém nenhum deles foi responsabilizado pelo ocorrido. Nas primeiras falas dos alunos, pudemos verificar alguns indícios de um discurso machista. Posteriormente, além do preconceito contra a mulher no volante, surgiram temas relacionados a preconceitos contra outras minorias, como os negros e o racismo, homossexuais e homofobia, transexuais e transfobia, e a questão dos surdos e a falta de inclusão desses na escola regular, expressado por uma aluna surda que relacionou a condição dos surdos à dos negros, que no passado não tinham direito à educação. Ao conduzirmos o debate, tentamos deixar clara a importância de estarmos sempre bem informados e de ampliarmos nosso conhecimento histórico com relação a esses grupos, assim como também discutimos uma noção geral de inclusão, tanto de surdos como de outras minorias.

Não é difícil perceber como esse debate foi enriquecedor para os alunos e proporcionou a discussão de temas relevantes, alguns deles ainda considerados tabus em nossa sociedade. Contudo, não foi possível nos aprofundarmos e darmos continuidade ao trabalho com tais temas, uma vez que esses surgiram ao final do período de regência do estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados obtidos nessa investigação, podemos verificar que, considerando o curto período de intervenção, os alunos responderam bem ao ensino do

gênero notícia, visto que, no primeiro exercício, apenas alguns deles conseguiram identificar corretamente a estrutura do mesmo, e que esse número teve um aumento significativo no segundo exercício. Além disso, verificamos que, a partir do gênero notícia, é possível contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e para uma prática docente mais direcionada ao letramento crítico.

Contudo, é importante destacar as dificuldades enfrentadas durante nossa intervenção, a saber, a falta de colaboração dos alunos durante a execução do primeiro exercício e o curto período de regência, que limitou nossa intervenção.

Visto que essa investigação tratou-se de uma intervenção pedagógica, reconhecemos o importante valor da prática docente no ensino médio, no contexto de uma escola da rede pública estadual, para nossa formação profissional. O trabalho com gênero textual e com a formação de cidadãos nos fez refletir e repensar o foco do ensino de LE, que não está apenas no linguístico, como costuma ser perpetuado pelo ensino tradicional. Também vale ressaltar que a presença de uma aluna surda nos foi bastante enriquecedor, uma vez que utilizamos não só nossos conhecimentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como também da história dos surdos (durante o debate), adquiridos no semestre anterior a nossa intervenção, o que reforça a relevância da disciplina LIBRAS na formação docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENASSI, M. V. B. **O gênero “notícia”: uma proposta de análise e intervenção.** In: CELLI – Colóquio De Estudos Linguísticos E Literários. 3, 2007, Maringá. Anais Maringá, 2009, p. 1791-1799.
- LARA, Justina. **Os gêneros jornalísticos com conteúdo informativo (a notícia, areportagem e a entrevista) nas aulas de língua portuguesa: desvelando a linguagem pretensamente neutra.** 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/357-4.pdf>>. Acesso em Maio 2016.
- MATTOS, A. M. A. **Novos Letramentos, Ensino De Língua Estrangeira E O Papel Da Escola Pública No Século Xxi.** DOSSIÊ ESPECIAL JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X, vol.1, 2011.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras.** Brasília:

DOSSIÊ

ESPECIAL

JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas.

Revista X, vol.1, 2011

MATTOS, 2011

47 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: abril, 2016.

- MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.**/ Herivelto Moreira, Luiz Gonzaga Caleffe. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- SANTOS, R. R. P. ; IFA, S. **O Letramento Crítico E O Ensino De Inglês: Reflexões Sobre A Prática Do Professor Em Formação Continuada.** The ESpecialist, vol. 34, no 1 (1-23), 2013.

ANEXO I

British family in fatal car crash in France, French police say

A British father and two of his children have died in a car crash on a motorway, French police say.

The family of five were travelling along the A39 near Dijon in eastern France at about 07:00 local time on Sunday when their car left the road.

The 31-year-old father, whose name is unknown, died alongside the children, believed to be aged 4 and 12.

His wife and another of their children survived and were taken to hospital with serious injuries, police say.

Witnesses said driving conditions were good and no other vehicles were involved.

They saw the car veer off the road and go through a safety barrier.

Police are trying to determine why the man lost control of the car and are looking into the possibility he fell asleep at the wheel.

A Foreign Office spokeswoman said: "We are providing assistance following a road traffic accident in France, in which three British nationals have sadly died and two others have been hospitalised.

"We are working closely with local authorities and supporting the families at this difficult time."

Source: <<http://www.bbc.com/news/uk-38125042>>

ANEXO II

Woman dies in head on collision in Springfield

A woman died and a man suffered critical injuries in a head-on collision north of Melbourne.



A woman died in a car crash in Springfield, north of Melbourne. *Photo: Quentin Jones*

Two cars collided on Kilmore-Lancefield Road in Springfield, near Lancefield, about 4.30pm on Friday.

The woman, the sole occupant of one vehicle, died at the scene. She was not formally identified yet, a police spokeswoman said. The man driving the second vehicle was airlifted to hospital in a critical condition.

Detectives from the Major Collision Investigation Unit travelled to the scene on Friday afternoon. Leading Senior Constable Melissa Seach said investigators want to speak to anyone that drove along Kilmore-Lancefield Road around the time of the crash.

Traffic in both directions was still blocked at 6.30pm.

The number of accidents in this road is 98 for the year so far, compared to 88 at the same time last year.

Source: <http://www.theage.com.au/victoria/woman-dies-in-head-on-collision-in-springfield-20160429-goipp6.html>

ANEXO III

1 O homem, por que ele ficou com menos danos

2 - O homem, pois foi ele quem saiu com poucos danos

3 O homem, porque ele ainda ficou vivo.

4 O homem ele deveria estar alcoolizado.

5 O homem, deveria estar sobre efeito
alcoól

6 - Quem você acha que causou o acidente? Por quê?
As autoridades; porque já tinha acontecido
88 já tinham morrido no ano passado e
agora o número de pessoas mortas já está
em 98, significa que elas não fizeram nada
para mudar alguma coisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE



Disc: Estágio de Língua Inglesa 1º e 2º anos do Ensino Médio

Créditos: 07 **Carga horária:** 105h

Turma: Manhã **Período:** 2015.2 **Professor:** --

ALUNAS: --

1ª AULA: 11 de abril de 2016

CONTEXTO: turma de 2ª ano do Ensino Médio da **E.E.E.F.M.** -- com aproximadamente 34 alunos. Aulas nas segundas-feiras das 08h30min às 10h20min.

TEMA: Violência nos estádios

OBJETIVOS:

- Discutir o gênero notícia e apresentar um aspecto gramatical recorrente em notícias.
- Trabalhar a leitura crítica e o letramento crítico dos alunos através da atividade de leitura da notícia, fazendo o aluno refletir e entender sobre a temática da notícia.

1º MOMENTO (20')

- Explicar aos alunos sobre a temática da aula.
- Perguntar sobre o que eles sabem sobre o tema, por que eles acham esse tipo de violência acontece e quem são os participantes.
- Fazer os alunos refletir sobre se existência ou não esse tipo de violência em outros países ou o que esses países fazem para evitar a violência nos estádios.
- Discutir um pouco o gênero notícia.

2º MOMENTO (25')

--- ATIVIDADE DE LEITURA 01:

Notícia: Trouble mars north London derby before Tottenham v Arsenal draw

- Leitura pausada para verificar vocabulário e discussão sobre a notícia.
- Perguntas sobre compressão textual (leitura crítica).
- Perguntas que façam o aluno refletir sobre essa questão da violência (letramento crítico).

3º MOMENTO (45')

--- ASPECTO GRAMATICAL:

- Trabalhar os verbos de ação encontrados na notícia e os tempos verbais desses verbos.

MATERIAL

Notícia de jornal online

REFERÊNCIAS

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 171-191, 2014.

TAKAKI, Nara Hiroko. Futebol, linguagens e sociedade. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

Trouble mars north London derby before Tottenham v Arsenal draw. **The Guardian**, Inglaterra, 05 mar. 2016. Disponível em: <
<http://www.theguardian.com/football/2016/mar/05/tottenham-arsenal-fans-north-london-derby>>. Acesso em 20 mar. de 2016.

Trouble mars north London derby before Tottenham v Arsenal draw

- Two men arrested near White Hart Lane
- Bottles seen to be thrown at police officers



A fan suffers a head injury in clashes outside White Hart Lane. Photograph: Dylan Martinez/Reuters

Press Association

Saturday 5 March 2016 17:33 GMT Last modified on Saturday 5 March 2016 20:11 GMT

Two men were arrested before the north London derby as football fans clashed with police.

The Metropolitan police said the two men were detained for separate public order offences at around 12.30pm at the Park Lane junction of High Road, in Tottenham, near to White Hart Lane.

The arrests came as tens of thousands of fans headed to the ground to see Tottenham Hotspur and Arsenal in a highly anticipated Premier League match, which finished in a 2-2 draw.

Footage posted on social media appeared to show some Tottenham fans clashing with mounted police and one man was seen with a bloodied face in a photo uploaded to Twitter.

Objects including bottles are seen to be thrown at officers by some fans, while others try to escape the melee.

PERGUNTAS:

- 1- Na notícia em questão, qual foi o papel da rede social?
- 2- Qual o conflito principal da notícia?
- 3- Qual foi a medida tomada pela polícia para contornar a situação?
- 4- Em sua opinião, esse conflito é algo isolado (que acontece apenas no lugar noticiado)?
- 5- As redes sociais podem exercer alguma influência nesse tipo de situação?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE



Disc: Estágio de Língua Inglesa 1º e 2º anos do Ensino Médio

Créditos: 07 **Carga horária:** 105h

Turma: Manhã **Período:** 2015.2 **Professor:** --

ALUNAS: --

2ª AULA: 18 de abril de 2016

CONTEXTO: turma de 2ª ano do Ensino Médio da **E.E.E.F.M.** -- com aproximadamente 34 alunos. Aulas nas segundas-feiras das 08h30min às 10h20min.

1ª aula (08h30min – 09h15min)

TEMA: Linguagem específica do futebol

OBJETIVOS:

-Mostrar a linguagem específica do futebol em português e em inglês.

1º MOMENTO (10')

--- RETOMADA DA AULA PASSADA

- Retomar brevemente com os alunos o que foi feito na aula passada e o que eles lembram sobre o gênero notícia. Tomar notas no quadro para tornar esse momento mais fácil.

2º MOMENTO (25')

--- WARM UP:

- Explicar aos alunos sobre a temática da aula.
- Pedir para os alunos dizerem termos específicos do futebol e listar essas palavras no quadro.
- Perguntar se eles conhecem algum desses termos em inglês.
- Mostrar os slides com termos específicos do futebol em inglês.

3º MOMENTO (15')

--- ATIVIDADE 01:

- Em duplas, e com auxílio de dicionários. Os alunos irão produzir uma manchete em inglês para uma notícia imaginária.
- Eles deverão usar o vocabulário aprendido nesta aula e o conhecimento adquirido na aula da semana passada sobre o gênero notícia

2ª aula (09h30min – 10h15min)

TEMA:Inclusão da mulher nos esportes

OBJETIVOS:

1º MOMENTO (10')

--- WARM UP:

- Mostrar algumas imagens de mulheres em posição de destaque e discutir, e fazendo os alunos refletirem, sobre a posição da mulher na sociedade e no esporte.

2º MOMENTO (20')

--- ATIVIDADE 02: Atividade de leitura

Notícia: The Most Powerful Women In Sports

- Leitura pausada para verificar vocabulário e discussão sobre a notícia.

3º MOMENTO (15')

--- ATIVIDADE 03: Atividade de compreensão textual

- Após uma breve discussão oral, os alunos respondem por escrito perguntas sobre compressão textual (leitura crítica) e perguntas sobre letramento crítico.

MATERIAL

Slides, notícia de jornal online

REFERÊNCIAS

As posições dos jogadores de futebol (em inglês e português). Disponível em:<<http://www.teclasap.com.br/posicoes-dos-jogadores-de-futebol-em-ingles-e-portugues/>>Acesso em 15 de Abril de 2016

The Most Powerful Women In Sports. **Forbes**, Estados Unidos, 02 dec. 2016. Disponível em: <<http://www.forbes.com/sites/jasonbelzer/2015/12/02/the-most-powerful-women-in-sports/#67b204fb2b2b>>Acesso em 15 de Abril de 2016

PERGUNTAS:

1. Sobre o que fala a notícia em questão?
2. Qual o papel das mulheres na notícia?
3. Em sua opinião, as mulheres têm espaço na sociedade em condições de igualdade com os homens? Por que?
4. Isso também acontece no mundo dos esportes? Como?
5. O que pode ser feito para mudar essa realidade?

The Most Powerful Women In Sports

Jason Belzer, Contributor | DEC 2, 2015 @ 11:30 AM

Who are the most powerful women in sports? Managing over 1,000 employees and helping drive an estimated \$700 million in annual revenues, racing heiress Lesa France Kennedy has established herself as the most influential female in the business of sports.

As CEO of International Speedway Corporation (ISC), Kennedy manages thirteen of America's biggest race tracks, while also playing a key role in steering the multibillion-dollar juggernaut that is NASCAR as a member of its board of directors. The granddaughter of Bill France Sr., a 1930s-era stockcar racer who founded NASCAR in 1948, and the daughter of Bill France Jr., who ran the organization from 1972 to 2000, the 54-year-old Kennedy has spent more than three decades leading ISC's expansion out of the South with the construction and acquisition of tracks in Illinois, New York, California and several other states.

More significantly, Kennedy has served as a mentor and inspiration for hundreds of aspiring female sports executives, which is why a panel of sports insiders ranked her first on this list of **The 25 Most Powerful Women In Sports**.



A member of America's racing dynasty, Lesa France Kennedy has firmly cemented herself as the Most Powerful Women In Sports.

Coming in second is Michele Roberts, the recently appointed executive director of the National Basketball Players Association. Roberts, 59, becomes the first women to head a major professional sports union in North America, and joins NFLPA head DeMaurice Smith as the highest-ranking African-American executive in sports. A celebrated trial lawyer, Roberts began her career as a public defender in Washington, D.C., before eventually pursuing a career in private practice at some of the country's most prestigious law firms.

In third is Christine Driessen, Executive Vice President and Chief Financial Officer of ESPN. The 59-year-old Driessen has played a key role in steering the world's most valuable media property, and has been responsible for overseeing the network's recent multibillion-dollar negotiation of programming rights deals with the Southeastern Conference (SEC), Major League Baseball, Monday Night Football, as well as the College Football Playoff. Driessen was also instrumental in the launches of ESPN2, ESPNEWS, ESPNU, ESPN Deportes and espnW as well as negotiating agreements for ESPN's foreign investments.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE



Disc: Estágio de Língua Inglesa 1º e 2º anos do Ensino Médio

Créditos: 07 **Carga horária:** 105h

Turma: Manhã **Período:** 2015.2 **Professor:** --

ALUNAS: --

3ª AULA: 25 de abril de 2016

CONTEXTO: turma de 2ª ano do Ensino Médio da **E.E.E.F.M.** -- com aproximadamente 34 alunos. Aulas nas segundas-feiras das 08h30min às 10h20min.

1ª aula (08h30min – 09h15min)

TEMA: Inclusão da mulher na sociedade e nos esportes

OBJETIVO:

- Discutir e fazer os alunos refletirem sobre a posição da mulher na sociedade e no esporte.

1º MOMENTO (10')

--- WARM UP:

- Retomar brevemente com os alunos a temática da aula anterior.

2º MOMENTO (20')

--- ATIVIDADE 01: Atividade de leitura

Notícia: The Most Powerful Women In Sports

- Leitura pausada para verificar vocabulário e discussão sobre a notícia em si e alguns aspectos que complementam a notícia, como a imagem, a legenda da imagem e a revista em que a notícia foi publicada.

3º MOMENTO (15')

--- ATIVIDADE 02: Atividade de compreensão textual

- Os alunos respondem por escrito três das perguntas sobre compreensão textual (leitura crítica) e letramento crítico.
- As perguntas estarão no quadro e ao final da aula os alunos deverão entregar a atividade para as professoras.

PERGUNTAS:

1. Sobre o que fala a notícia em questão?
2. A quem se dirige essa notícia?

3. Qual o papel das mulheres na notícia?
4. Qual a importância de uma notícia como essa?
5. Qual a influência dos meios de comunicação e/ou das mídias na divulgação de notícias como essa?

2ª aula (09h30min – 10h15min)

TEMA: Inclusão da mulher na sociedade e nos esportes

OBJETIVO:

- Discutir e fazer os alunos refletirem sobre a posição da mulher na sociedade e no esporte.

1º MOMENTO (15')

- Mostrar o trailer do filme *Joy: o nome do sucesso*. O filme conta a história de uma dona de casa que se torna milionária ao decidir criar seu próprio negócio, se tornando uma das empreendedoras de maior sucesso dos Estados Unidos.
- Discutir e perguntar a opinião dos alunos sobre a temática do filme.

2º MOMENTO (30')

--- ATIVIDADE 03: Atividade de escrita

- A partir de uma manchete proposta pelas professoras, os alunos deverão escrever uma pequena notícia (no máximo um parágrafo) em inglês, com o auxílio de dicionários e das professoras.

MATERIAL

Trailer do filme legendado, notícia de jornal online

REFERÊNCIAS

“Joy: o nome do sucesso”. AdoroCinema: Filmes, trailers, horários e salas de cinema, notícias, críticas. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-226879/>> Acesso em: 21 de abril de 2016

“Joy: O Nome do Sucesso | Trailer Oficial | Legendado HD” [Vídeo]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jbiMQqKGTxY>> Acesso em: 21 de abril de 2016.

The Most Powerful Women In Sports. **Forbes**, Estados Unidos, 02 dec. 2016. Disponível em: <<http://www.forbes.com/sites/jasonbelzer/2015/12/02/the-most-powerful-women-in-sports/#67b204fb2b2b>> Acesso em 15 de Abril de 2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE



Disc: Estágio de Língua Inglesa 1º e 2º anos do Ensino Médio

Créditos: 07 **Carga horária:** 105h

Turma: Manhã **Período:** 2015.2 **Professor:** --

ALUNAS: --

4ª AULA: 02 de maio de 2016

CONTEXTO: turma de 2ª ano do Ensino Médio da **E.E.E.F.M.** -- com aproximadamente 34 alunos. Aulas nas segundas-feiras das 08h30min às 10h20min.

1ª aula (08h30min – 09h15min)

TEMA: A escolha do tema das aulas de inglês

OBJETIVO:

- Discutir a importância da escolha do tema para a participação dos alunos durante a aula.

1º MOMENTO (10')

--- WARM UP:

- Retomar brevemente com os alunos a temática da aula anterior.
- Explicar o que será feito nas aulas do dia.

2º MOMENTO (20')

- Pediremos que os alunos escrevam sobre o que eles acharam a respeito dos temas das aulas e que nos entreguem o questionário até o final da aula.

PERGUNTAS:

1. O que você achou da escolha dos temas?
2. Em sua opinião, qual a importância da escolha de um tema que atinja os dois públicos dentro de sala de aula?
3. Como a escolha de um tema influencia a sua participação nas aulas?
4. Qual a importância da opinião dos alunos no momento em que um professor deve escolher um tema para as aulas de inglês?

3º MOMENTO (15')

- Explicar para os alunos como vai ser a atividade de produção final.
- Apresentar algumas imagens sobre os dois temas principais das aulas (paz nos estádios de futebol e o papel da mulher nos esportes) que darão suporte para a atividade

escrita, pois os alunos deverão pensar em como podem utilizar as imagens no momento da atividade.

2ª aula (09h30min – 10h15min)

TEMA: A escolha do tema das aulas de inglês

OBJETIVO:

- Problematizar e conscientizar os alunos/ a comunidade das questões trabalhadas (violência nos estádios e o papel da mulher nos esportes).

1º MOMENTO (25')

--- ATIVIDADE 01: Atividade de escrita

- Com o auxílio de dicionários e das professoras os alunos formarão grupos (no máximo 5 pessoas) e irão produzir um panfleto no par linguístico português-inglês sobre uma das temáticas da aula (paz nos estádios de futebol ou o papel da mulher na sociedade ou nos esportes). Os alunos deverão levar em consideração que os panfletos serão divulgados na escolar e/ou local.

2º MOMENTO (20')

- Cada grupo apresenta rapidamente (no máximo 5 minutos) os trabalhos que fizeram para a turma.

MATERIAL

Folha de papel ofício, lápis de cor, hidrocor, imagens retiradas da Internet

REFERÊNCIAS



© Twitter/@robharris

Figura 1 Attack: Street brawlers were pictured in Newark, New Jersey, attacking one another with sandwich boards and shouting ahead of a New York City FC vs New York Red Bulls soccer match



Figura 2 Comandante da Polícia Militar informou que quatro pessoas foram levadas a hospital em estado grave (Foto: Julia Abdul-Hak/Elleven/Estadão Conteúdo)



Figura 3 Corinthians são os que mais prejudicam o time com confusões|Foto: Bruno Santos / Terra



**Figura 4 NAME: MARTA | SPORT: SOCCER
CURIOSITY: FIRST ATHLETE TO WIN SIX
CONSECUTIVE TIMES FIFA WORLD PLAYER OF
THE YEAR.**



**Figura 6 NAME: SARAH MENEZES | SPORT:
JUDO
CURIOSITY: FIRST ATHELETE FROM
BRASIL TO WIN A GODEN MEDAL ON THE
OLYMPIC GAMES IN 2012**



**Figura 5 NAME: MARIA SHARAPOVA | SPORT:
TENNIS
CURIOSITY: FORMER #1 IN THE WTA**



**Figura 7 NAME: RONDA ROUSEY | SPORT:
MMA
CURIOSITY: FORMER UFC WOMEN'S
BANTAMWEIGHT CHAMPION**

PARTICIPAÇÃO vs. TEMA: A ESCOLHA IMPORTA?

INTRODUÇÃO

Devido ao fenômeno da globalização, o contato com uma língua estrangeira e/ou com diferentes culturas, não acontece apenas dentro de uma sala de aula de língua estrangeira, pois por causa da Internet, a geração atual está entrando em contato com diferentes culturas e línguas cada vez mais cedo. E é por essa razão que os adolescentes de hoje são chamados de “nativos digitais”, uma vez que eles cresceram e crescem rodeados de computadores e celulares (LEGUTKE, 2012; BRASIL, 2006).

Essa primeira exposição a uma língua estrangeira geralmente acontece fora de sala de aula, através dos meios de comunicação e/ou por meio de relações com familiares e amigos. No entanto, esse contato fora de sala de aula com a língua inglesa, por exemplo, é muitas vezes esquecido pelo professor de inglês e pelas pedagogias atuais de ensino. Fator que pode ser considerado problemático, uma vez que a ideia de interculturalidade está cada vez mais presente na sociedade atual. Logo, a conscientização a respeito desse fator deve ser levada em consideração pelo professor de inglês e de línguas em geral, pois à medida que os alunos compreendem essa diversidade cultural, eles serão capazes de entender o Outro e ao mesmo tempo refletir sobre si mesmo.

Ao refletir sobre si mesmo, o adolescente se torna um sujeito que sente a necessidade de expressar sua personalidade seja, por meio de estilos musicais ou através da forma de se vestir, e um dos lugares em que essa forma de expressão acontece é na sala de aula. Portanto, o professor deve levar em consideração as necessidades dos alunos para que o aprendizado seja proveitoso e inspirador. Assim, o foco das aulas de inglês não podem mais ser apenas o linguístico, mas sim a utilizar o objetivo linguístico como uma ferramenta crítica e participativa (LEGUTKE 2012; BRASIL, 2006; DUBOC & FERRAZ, 2011). Em outras palavras, o ensino de inglês deve produzir novos conhecimentos e partir para formação de cidadãos críticos (BRASIL, 2006).

Segundo Duboc & Ferraz (2011), para que essa formação de cidadãos crítico munidos de novos conhecimentos aconteça, a problematização de questões sociais deve ser feita. Dessa forma, os alunos são instigados a produzirem ou conhecerem interpretações que vão além das interpretações preconcebidas e entenderem que a aprendizagem do inglês não se restringe apenas a aprender a usar a língua para fins comunicativos, mas sim, usar a língua como uma ferramenta crítica e de agentividade, bem como mostrar que a sala de aula pode unir diferentes contextos e usos da língua (LEGUTKE, 2012).

Pensando nessa ideia de tornar o ensino do inglês mais proveitoso e inspirador, e que se encaixe nas necessidades atuais de aprendizagem dos adolescentes, o presente artigo busca mostrar como a escolha de um tema pode influenciar na participação dos alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública nas aulas de inglês. Para isso, a análise será dividida em três tópicos: **a consciência crítica dos alunos, conhecimento linguístico e participação ativa dos alunos.**

Essa topicalização tomou como base a divisão apresentando por Legutke (2012) a respeito de como acomodar as necessidades dos adolescentes: 1. Utilizar temas, atividades e textos que se adequam à realidade do aluno; 2. Incentivar os alunos a produzir textos escritos/orais; 3. Trazer materiais autênticos para a sala de aula; 4. Fazer uso de uma metodologia participativa e cooperativa.

1. ACOMODANDO AS NECESSIDADES DOS ALUNOS

1.1 Temas, atividades e textos que se adequam à realidade do aluno

O objetivo geral das aulas era mostrar e fazer os alunos refletirem, através dos temas (a **Violência nos estádios de futebol** e a **Inclusão da mulher nos esportes**), que o aprendizado do inglês não é só aprender gramática e a falar essa língua, mas também ter

contato com outra cultura, sem abrir mão de valores locais e pessoais. Logo, a escolha dos temas foi essencial, pois são temas da atualidade bem como não são temas isolados, ou seja, são temas globais e locais (BRASIL,2006).

Ao trazer esse dois temas, utilizamos a ideia proposta por Legutke (2012) de que para incentivar o aprendizado nos adolescentes é preciso trazer atividades e assuntos que sejam de interesse deles, pois só assim eles se sentirão a vontade para participar da aula e de aprender.

1.2 Incentivar os alunos a produzir textos escritos/orais

Ao desenvolverem por conta própria uma produção textual, os alunos também estão expressando sua opinião quando escolherem uma temática e não outra, e ao mesmo tempo dão um toque de individualidade e demonstram seus valores e sua criatividade (LEGUTKE, 2012). Esse tipo de atividade também mostra ao professor e a eles mesmos, quão capazes eles são de ter uma participação efetiva dentro de sala de aula, bem como mostra a capacidade deles usarem o inglês também de forma efetiva.

1.3 Trazer materiais autênticos para a sala de aula

O uso de materiais autênticos leva em contanto o contato que os alunos têm com a língua inglesa fora da sala de aula. Ou seja, devido à globalização as diferentes culturas e línguas estão sendo cada vez mais interconectadas e interdependentes. Logo, o professor de inglês não pode esquecer esse contato que os alunos têm com materiais cada vez mais multimodais que oferecem exemplos de novos usos da língua inglesa (LEGUTKE, 2012; BRASIL, 2006).

1.4 Fazer uso de uma metodologia participativa e cooperativa

De acordo com Legutke (2012), os alunos querem entender os objetivos das aulas e das atividades realizadas. Mas ao mesmo tempo, eles também querem ser ouvidos e estar presentes nas decisões e negociações a respeito das metodologias realizadas dentro de sala de aula.

Ao propor essa metodologia participativa e cooperativa, o professor está elevando o nível de participação decisória dos alunos, acabando com ideia de que apenas o professor pode planejar e decidir o curso das aulas e os alunos é que sofrem as “consequências” (BORDENAVE, 1994).

2. METODOLOGIA

Durante este processo, nossa metodologia se deu primeiramente através de observações das aulas ministradas pelo professor titular da turma de 2º ano do ensino médio em uma escola da rede pública de ensino no estado da Paraíba. O período de observação se iniciou dia 26 de fevereiro de 2016 e encerrou dia 06 de abril de 2016. Paralelamente, a observação tinha as aulas ministradas pelo professor orientador da disciplina de Estágio em Língua Inglesa: 1º e 2º ano do Ensino Médio, na Universidade Federal de Campina Grande.

As aulas da disciplina aconteceram de janeiro a maio e envolveram leitura e discussão sobre objetivos, instruções e questões relacionadas à leitura crítica e letramento crítico, traçados pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) e MATTOS (2011). Tratamos também de textos que mostram de forma prática como esses novos letramentos pode ser utilizado dentro de sala de aula (DUBOC & FERRAZ, 2011; TAKAKI, 2014; MATTOS, 2014).

Com base na leitura desses textos, foram feitas algumas atividades como análises de atividades de livros didáticos e elaboração de plano de aula e de atividades, com o intuito de refletirmos desde o começo sobre o nosso objetivo nas aulas que iríamos ministrar.

Em relação, ao período de regência, as aulas acontecerem entre abril e maio. As aulas foram expositivas e discursivas, cuja ênfase não foi só no ensino de língua inglesa como estrutura, mas também debates sobre os temas trabalhados sob uma perspectiva de letramento crítico, assim como instrui as OCEM (BRASIL, 2006). Através dos debates e discussões, tivemos a oportunidade de relacionar o ensino da língua inglesa com aspectos sociais e culturais, possibilitando aos alunos a função de agentes e tomando parte na formação cidadã dos mesmos.

Logo, as atividades realizadas em sala, as gravações das opiniões dos alunos a respeito da escolha dos temas e as respostas do questionário aplicado na última aula da regência serão analisados, a fim de responder a seguinte questão: *como a escolha de temas influencia na participação dos alunos em aulas de língua inglesa?*

A escolha de se trabalhar primeiramente com a violência dos estádios teve como base o texto de Takaki (2014) *Futebol, linguagens e sociedade* e o texto de Mattos (2014) *Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico*. Em seus textos, as autoras discutem sobre a importância de trazer para sala de aula, temáticas e questões sociais que seja da realidade dos alunos, fazendo com que eles sintam a necessidade de fazer algo para mudar essa realidade, mesmo que ação seja apenas na comunidade em que eles vivem.

3. ATIVIDADES

3.1 A consciência crítica dos alunos

A primeira aula (11 de abril de 2016) teve como tema geral **A violência nos estádios de futebol** e teve como objetivos: discutir o gênero notícia, apresentar um aspecto gramatical recorrente em notícias e trabalhar a leitura crítica e o letramento crítico dos alunos através da atividade de leitura da notícia, fazendo o aluno refletir sobre a temática da notícia. Foi feita a leitura coletiva de uma notícia¹ com os alunos. Antes da leitura, houve uma discussão oral sobre o que é o gênero notícia e suas características. A notícia tratava-se de uma briga entre duas torcidas rivais em Londres. Como a notícia não foi editada, nós proporcionamos um contato com um material autêntico, possibilitando aos alunos a experiência de ler e entender uma notícia em inglês.

Após a leitura do texto, os alunos responderam individualmente a cinco perguntas sobre a notícia em questão. Onde três eram de enfoque na leitura crítica e duas com enfoque no letramento crítico. Das quinze (15) atividades consideradas para esta análise, nos deteremos apenas às respostas da pergunta quatro.

1. Na notícia em questão, qual o papel da rede social?
2. Qual o conflito principal da notícia?
3. Qual foi a medida tomada pela polícia para contornar a situação?
4. Em sua opinião, esse conflito é algo isolado?
5. As redes sociais podem exercer alguma influência nesse tipo de situação?

Ao analisar as respostas da pergunta número quatro, vimos que sete alunos afirmaram que tal tipo conflito entre torcidas organizadas ocorre em diversos lugares do mundo, o que mostra que eles possuem conhecimento não só local, mas também global (BRASIL, 2006). Quatro alunos disseram que o conflito não era algo isolado, pois havia muitas outras pessoas envolvidas na briga, o que mostra que os alunos não entenderam a pergunta da maneira correta; três alunos afirmaram que a briga era um conflito isolado, pois muitas

¹ O gênero notícia foi trabalhado através de duas notícias (*Trouble mars north London derby before Tottenham v Arsenal draw* e *The Most Powerful Women In Sports*) retiradas, respectivamente, de um jornal inglês, *The Guardian* e de uma revista americana, *Forbes*. As notícias foram lidas pausadamente para verificação do vocabulário e discussão sobre a notícia em si e as partes que compõe uma notícia como: manchete, título principal, subtítulo, corpo da notícia, bem como alguns aspectos que complementam a notícia a imagem, a legenda da imagem e o jornal/a revista em que a notícia foi publicada.

brigas acontecem e poucas são denunciadas ou noticiadas, o que caracteriza a resposta sendo como um tanto contraditória devido ao argumento usado. Por fim, apenas um aluno afirmou que o acontecimento noticiado foi um conflito isolado justificando que apenas dois homens estavam envolvidos na briga.

De modo geral, pode-se dizer que os alunos possuem certo conhecimento de mundo, ou seja, eles sabem que esse tipo de violência não acontece apenas no local onde eles estão inseridos, mas também em outros lugares do mundo. E foi esse conhecimento que eles usaram no momento de interpretar e discutir a notícia, fazendo dessa forma uma relação entre o global e o local (BRASIL, 2006).

No decorrer da aula sobre **A violência nos estádios de futebol**, percebemos que o tema chamou bastante à atenção dos meninos que se sentiram a vontade para expor suas opiniões, no entanto, as meninas não se interessaram muito pelo tema e quase não participaram da aula. Isso chamou nossa atenção e ao final da aula nós tivemos uma breve conversa com as meninas que comprovaram nossas suspeitas: o tema não interessava a elas, portanto, como a escola é um espaço marcado pelas relações de gêneros (AUD, 2006) e tendo em mente que a escolha por tópicos e textos que casem com as necessidades atuais dos adolescentes é de extrema importância, porque dependendo do tópico escolhido, os alunos se sentirão mais a vontade e terão mais oportunidades para se expressar (LEGUTKE, 2012), foi decidido que também seria introduzido um tema que interessasse mais as meninas, tornando a dinâmica da aula proveitosa para os dois públicos (meninos e meninas).

A primeira parte da aula da semana seguinte (18 de abril de 2016) foi voltada para a conclusão do tema da aula anterior que teve como objetivo mostrar a linguagem específica do futebol em português e em inglês. A segunda parte teve como tema **Inclusão da mulher nos esportes** e buscamos mostrar algumas imagens de mulheres de grande influência na sociedade em geral e nos esportes. O objetivo da aula foi fazer os alunos refletirem, sobre a posição ocupada pela mulher na sociedade e no esporte. Eles puderam expor suas opiniões durante a discussão oral e ao responderem três perguntas voltadas para esse tema.

Após uma breve discussão oral sobre as imagens de mulheres em posição de destaque nos esportes e na sociedade, os alunos responderam três perguntas sobre esse tema:

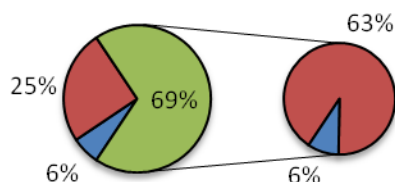
1. Em sua opinião, Por que as mulheres ainda não tem tanto espaço na sociedade?
2. Essa diferença entre homens e mulheres é mais comum nos esportes? Por quê?
3. O que pode ser feito para mudar essa realidade?

Para essa análise foi escolhida 16 respostas do total de 28 atividades. 14 dessa resposta formam de meninas e 02 de meninos. Vejamos os gráficos² abaixo que mostram as repostas dos alunos:

² A cor vermelha é referente a respostas das meninas e a cor azul é referente às respostas dos meninos.

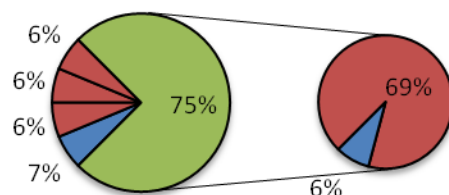
Em sua opinião, Por que as mulheres ainda não tem tanto espaço na sociedade?

- O homem é mais forte que a mulher
- Preconceito/Machismo
- A ideia de mulher só serve para atividades domésticas ainda existe
- A ideia de mulher só serve para atividades domésticas ainda existe



Essa diferença entre homens e mulheres é mais comum nos esportes? Por quê?

- O homem é mais forte que a mulher
- Preconceito de forma geral ainda é mais comum
- O preconceito é comum não só nos esportes mas também em outras profissões
- O preconceito ainda existe, mas já existe homens que já aceitam a participação da mulher



Olhando para os gráficos acima, se percebe que houve respostas em comum, ou seja, obtivemos a mesma resposta por parte dos meninos e das meninas para as duas primeiras perguntas da atividade.

Em relação à pergunta 03, é perceptível pelo gráfico abaixo que as meninas deram cinco respostas diferentes para pergunta. As respostas mais recorrentes foram que para mudar a realidade é necessário acabar com o preconceito contra as mulheres e que isso só acontecerá através de uma mudança na sociedade.

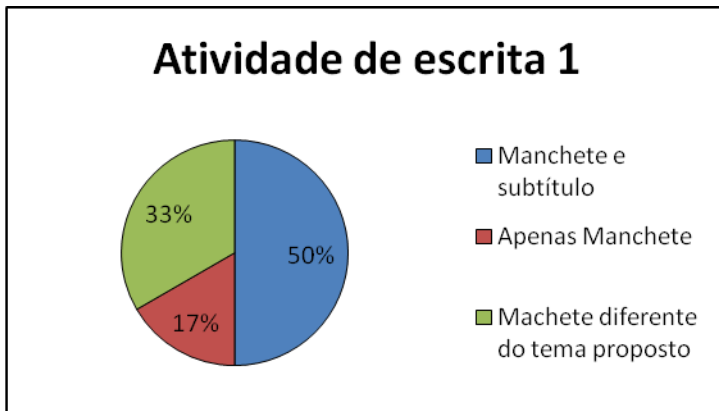


O gráfico acima com as respostas dos dois meninos, mostra mais uma vez que os meninos podem dar respostas iguais às das meninas a respeito de um tema que, de certa forma, chama mais a atenção das meninas do que dos meninos. Isso de certa forma surpreende, pois pensamos que o interesse dos meninos iria diminuir com a mudança de tema porque assim como as meninas não se interessaram pela temática do futebol, se pensou que consequentemente, os meninos iriam se desinteressar pela temática sobre a mulher. No entanto, os dados dos gráficos nos provaram o contrário.

Essa recusa às relações desiguais entre homens e mulheres por parte dos meninos e das meninas indicam que eles estão conscientes de que diferenças entre os gêneros existem bem como que eles têm uma ideia de como isso pode ser mudado. Ou seja, os meninos e as meninas são conscientes não só de que é preciso quebrar essa fronteira entre os gêneros, mas eles também sabem de que essa fronteira pode ser cruzada em qualquer espaço da sociedade (AUD, 2006). Então, ao mostrar, que meninos também pode dar as mesmas respostas que as meninas, eles estão transgredindo as noções tradicionais de masculino e feminino, construindo dessa forma relações não hierárquicas, possibilitando de forma concreta essa quebra nas fronteiras pré-demarkadas de gênero.

3.2 Conhecimento Linguístico

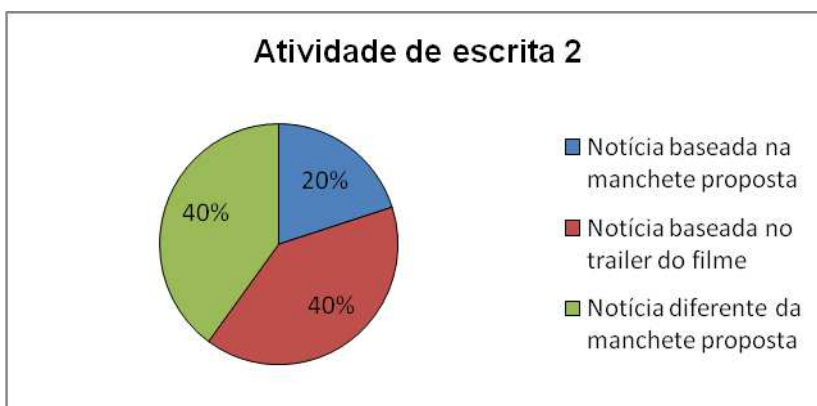
Ainda na aula do dia 18 de abril de 2016 foi feita uma atividade em que em grupos, os alunos deveriam criar 01 (uma) manchete e 01 (um) subtítulo em inglês que complementasse a manchete. Na manchete os alunos deveriam usar o vocabulário aprendido nesta aula e o conhecimento adquirido na aula da semana anterior sobre o gênero notícia.



No entanto, ao observar o gráfico acima, é notável que dos 06 (seis) grupos que estão sendo analisados, 03 (três), 50%, fizeram conforme foi instruído; 01 (um) grupo, 17%, fez apenas a manchete; e 02 (dois) grupos, 33%, criaram uma manchete e um subtítulo, mas com uma temática diferente da que estava sendo trabalhada.

Os dois grupos que criaram a manchete eram formados apenas por meninas, então partindo desse ponto, foi possível criar duas hipóteses: 1. Elas não se interessaram pela a atividade porque não estavam interessadas na aula e conseqüentemente não prestaram atenção no momento das instruções para a atividade; 2. As instruções sobre como deveria ser a atividade não foram muito claras e havendo assim um problema na comunicação, onde elas acharam que deveriam fazer uma notícia sobre um tema de sua escolha. No entanto, não se pode dizer ao certo qual das duas hipóteses prevalece, embora os dados comprovem que outros grupos tenham seguidos as instruções da maneira adequada.

Na terceira aula (25 de abril de 2016), os alunos também fizeram uma atividade de produção escrita ainda envolvendo o gênero notícia. No entanto, nesta atividade os alunos deveriam escrever uma notícia de no mínimo 05 (cinco) linhas a partir da manchete proposta: *“Beautiful, modest, and from home”* (“Bela, recatada e do lar”). Tal manchete já havia sido discutida em sala anteriormente nessa mesma aula, sendo assim, os alunos já tinha uma noção sobre do que se tratava a manchete em português. No entanto, bem como aconteceu com a primeira atividade de escrita, houve algumas notícias que não se relacionaram com a manchete proposta. Essa atividade também foi feita em grupo e com o auxílio de dicionário.



Como se pode perceber apenas 01 (um) grupo, 20%, entendeu e conseguiu fazer uma notícia a partir da manchete proposta; 02 (dois) grupos, 40%, acharam que eram para fazer uma notícia baseado no trailer do filme *Joy* que foi mostrado antes da atividade como uma forma de concluir as discussões sobre a inclusão da mulher nos esporte e na sociedade; e 02 (dois) grupos, 40%, fizeram uma notícia que fugiu à temática proposta pela manchete.

Diferentemente da outra atividade de escrita, a maioria dos grupos não entendeu como a atividade deveria ter sido feita, logo, pode-se dizer que o motivo que resultou em tal

interpretação foi o fato das instruções não terem sido tão claras quanto deveriam. Por outro lado, mesmo escrevendo notícias que não se relacionavam com a aula, os alunos se esforçaram para escrever um texto em inglês, algo que eles não estão muito habituados.

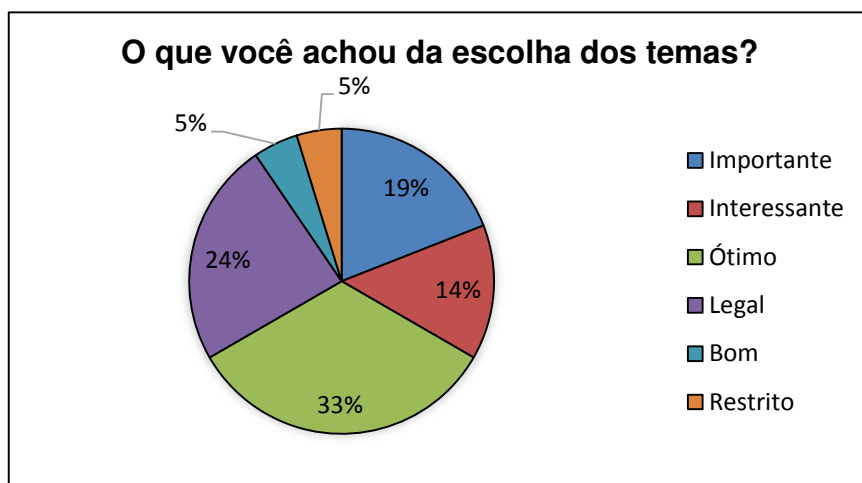
3.3 Participação ativa dos alunos

Na quarta e última aula (02 de maio de 2016) tivemos de fato uma participação geral da turma principalmente na segunda parte da aula. Na primeira parte da aula, os alunos responderam a um questionário que envolvia perguntas sobre a opinião deles sobre as escolhas do tema e como esses temas influenciaram na participação deles na sala de aula.

A aplicação do questionário se deu com o objetivo de verificar a opinião dos alunos acerca da escolha dos temas para as aulas, e reflexões deles sobre as discussões que ocorreram em sala de aula. A resposta se deu de maneira voluntária e anônima. Uma discussão oral sobre as perguntas presentes no questionário também foi feita. As perguntas foram:

1. O que você achou da escolha dos temas?
2. Como a escolha de um tema influencia a sua participação nas aulas?
3. Qual a importância da opinião dos alunos no momento em que um professor escolhe um tema que atinja os dois públicos de sala de aula?
4. As aulas ministradas contribuíram para a sua conscientização sobre a necessidade de combate à violência nos estádios e importância da inclusão da mulher e nos esportes? Você aprendeu algo novo? Dê um exemplo.

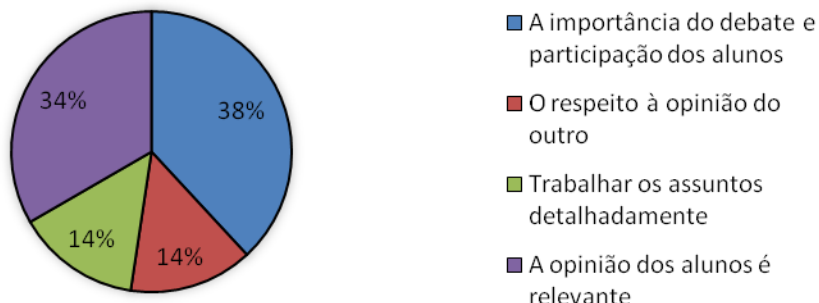
Para a análise foram escolhidos 21 (vinte e um) respostas de um total de 22 (vinte e dois) questionários respondidos. Observemos no gráfico as respostas dos alunos.



A partir da resposta da primeira pergunta do questionário, pode-se verificar que a escolha dos temas (Violência nos estádios e a Inclusão da mulher nos esportes) agradou bastante aos alunos, o que foi de extrema importância para o bom andamento das aulas e das atividades. No entanto, uma das respostas mostrou que mesmo com a mudança na temática das aulas, o tema ainda ficou muito restrito ao esporte, o que pode ter causado certo desinteresse nas aulas por parte desse(a) aluno(a).

No que diz respeito a terceira pergunta do questionário, todos alegaram que a opinião dos alunos é importante na hora da escolha do tema da aula e para isso atribuíram diferentes razões. Veja no gráfico:

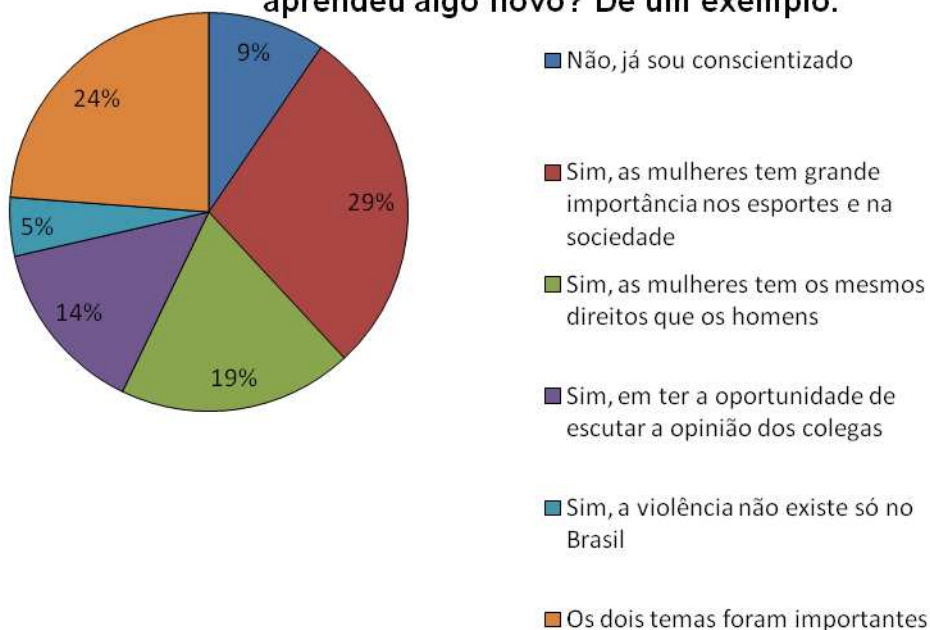
Qual a importância da opinião dos alunos no momento em que um professor escolhe um tema que atinja os dois públicos dentro de sala de aula?



Mais da metade dos alunos, 86%, afirmaram que o debate em sala de aula é muito importante principalmente quando resulta na participação dos alunos durante as aulas. Dentro desses 86%: 14% dos alunos afirmaram que escolher um tema que atinja os dois públicos dentro de sala de aula é importante para a conscientização sobre o respeito à opinião do outro, onde todos têm o direito de falar e serem escutados; 34% dos alunos alegaram que a opinião dos alunos também é relevante, dando-nos a impressão de que muitas vezes eles querem ser ouvidos, mas não tem a oportunidade; e 38% disseram que a participação dos alunos é importante, pois ajuda a criar debates dentro de sala de aula. Por fim, 14% afirmou que a escolha dos temas ajuda a trabalhar os assuntos aprendidos de forma mais detalhada.

Sobre a última pergunta, a grande maioria da turma afirmou que as aulas foram de grande ajuda para a conscientização e como é possível ver no gráfico abaixo, apenas 9% dos alunos afirmaram que já era bastante conscientizado sobre os temas.

As aulas ministradas contribuíram para a sua conscientização sobre a necessidade de combate à violência nos estádios e importância da inclusão da mulher nos esportes? Você aprendeu algo novo? Dê um exemplo.

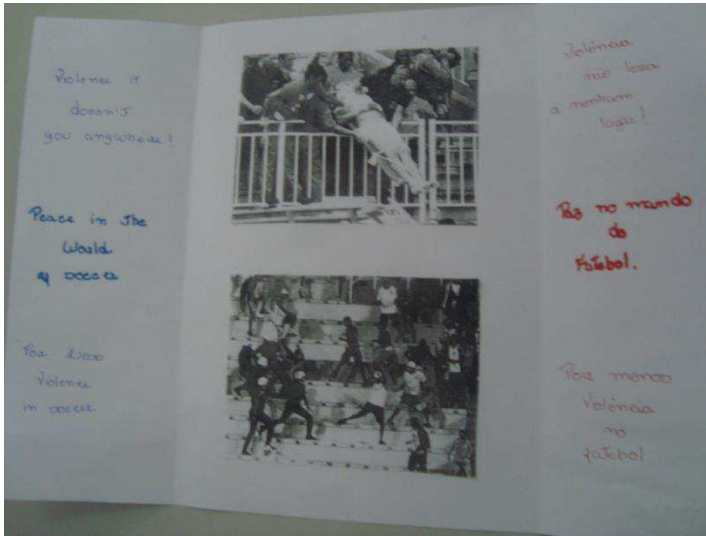


No entanto, é importante destacar que todos os alunos se detiveram apenas ao tema da inclusão da mulher nos esportes. O tema relacionado ao combate à violência nos estádios foi apenas mencionado em duas respostas, todavia, um dos autores da resposta deu mais ênfase ao segundo tema. Atribuímos isso, ao número de aulas dedicadas ao tema relacionado às mulheres (três aulas) enquanto o tema relacionado ao futebol recebeu apenas uma aula. Outra possível razão para tal resultado foi a participação dos dois públicos (meninos e meninas) durante as discussões, que foi maior na aula que se tratavam da inclusão da mulher nos esportes.

Portanto, ao expressarem suas opiniões, os alunos estão participando de forma efetiva e inclusiva na negociação e solução de problemas que foram encontrados dentro da sala de aula. Isto é, eles tomaram parte nas negociações internas e foram ouvidos. Essa forma de participação é um exemplo em potencial do crescimento da consciência crítica dos alunos, de suas capacidades de tomar decisões e adquirir poder (BORDENAVE, 1994).

Na segunda parte da última aula, os alunos criaram panfletos no par linguístico português-inglês que apresentasse alguma frase de conscientização sobre os temas trabalhados em sala de aula. A atividade foi feita em grupos e os alunos ficaram livres para escolherem qual dos dois temas eles iriam abordar. Vejamos os panfletos criados e a explicação³ dos alunos em relação à escolha do tema que eles abordaram:

³ A: alunos; E: estagiária



E: por que vocês escolherem esse tema?

A1: porque gera muito discurso((?))

E: e por que esse da violência e não o das mulheres?

A1: porque todo mundo escolheu mais esse

A2: é a gente focou mais nele

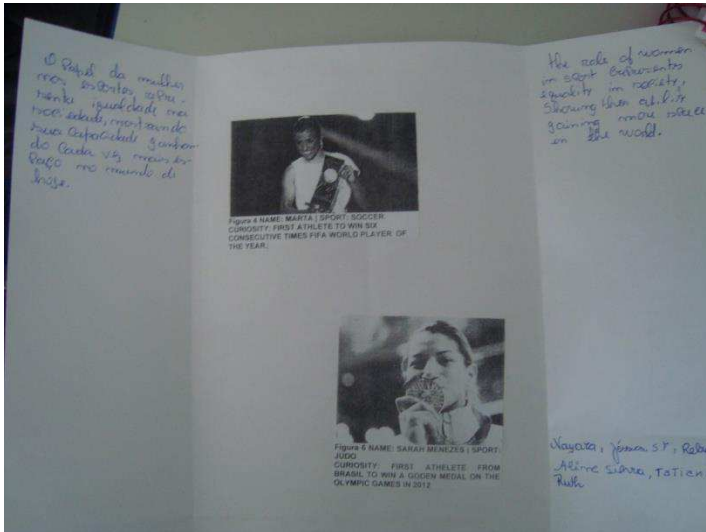
A1: a maioria foi nesse e [porque=

A2: a violência tá muito grande

A1: = eu acho que o futebol é um tema que é mais fácil de ser compreensivo

A2: é

A1: e porque tem muita briga



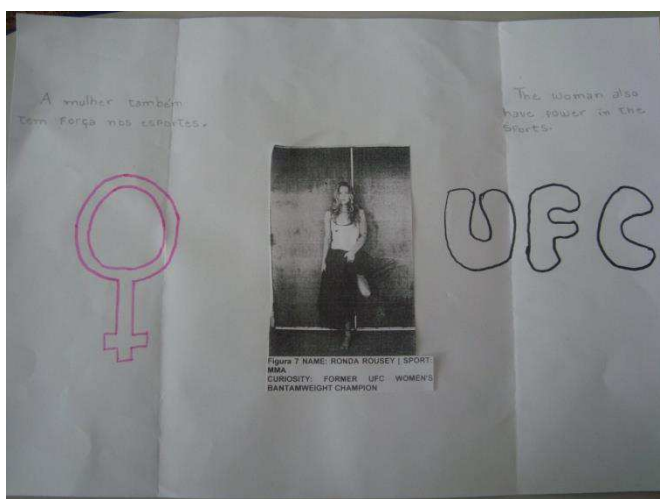
A3: ((lendo)) o papel da mulher nos esportes representa a igualdade na sociedade, mostrando capacidade, ganhando cada vez mais espaço no mundo de hoje ((fim da leitura)). Tipo, fala assim que no mundo de hoje não é só os homens que tem direito a participar de esporte, a ficarem famosos. As mulheres também tem grande espaço, conquistaram isso pra conquistar igualdade mesmo nas mulheres.

E: e por que vocês escolheram esse tema e não o da violência?

A3: porque é um tema que a gente se identifica mais.



A4: bom, a gente tá explicando aqui a paz nos estádios, que hoje em dia, nos estádios tá tendo muita violência por causa de torcida organizada e tudo. Tendo muita morte também por causa das torcidas organizada. E então, um time quando for jogar com o outro tem que se reunir e ficar unidos porque pode acontecer mortes por besteira.



E: por que vocês escolherem esse tema? Por que vocês preferiram esse tema e não o outro?

A5: porque as pessoas acham que só os homens que tem que participar de esportes que utiliza de força. A mulher prova que não, ela provou que não.

A6: que ela também tem a força num esporte que é considerado masculino.

Como já foi dito anteriormente, ao produzirem um texto, os alunos também estão expressando sua opinião quando escolhem uma temática e não outra, e ao mesmo tempo dão um toque de individualidade e demonstram seus valores e sua criatividade. Esse tipo de atividade também demonstra a capacidade deles usarem o inglês de forma efetiva. Então, ao encorajar seus alunos a produzirem textos orais/escritos, o professor proporciona a participação efetiva e a criação um espaço para diferentes variedades textuais, bem como cria um espaço que passa a ser usado para expressão de identidade e de vozes (LEGUTKE, 2012; DUBOC & FERRAZ, 2011).

5. CONCLUSÃO

Através dessa experiência com uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino no estado da Paraíba, nos foi permitida a reflexão acerca da

importância dos temas escolhidos para as aulas de língua inglesa. Tal reflexão é de grande importância não só para o bom desenvolvimento das aulas, mas também para o nosso crescimento como professoras de língua. Almeida Filho (2001) apresenta várias competências para o desenvolvimento do professor de línguas, e dentre elas está a competência profissional, que se caracteriza pela responsabilidade do avanço e reconhecimento do valor de ser professor de língua. O professor de língua tem papel fundamental no processo de formação cidadã dos alunos, e pode contribuir para uma reflexão dos mesmos levando para a sala de aula aspectos políticos, sociais e culturais presente na vida cotidiana de todos.

Tais aspectos quando trabalhados em sala de aula são de extrema importância e interferem diretamente na participação dos alunos nas aulas. Quanto mais próximo de sua realidade o tema for, maior será o interesse dos alunos em debater, discutir e até mesmo conscientizar os colegas e a comunidade escolar do seu ponto de vista (LEGUTKE, 2012; DUBOC & FERRAZ, 2011).

Desde o começo, nosso objetivo era trabalhar com temas presentes no dia a dia dos alunos e que despertasse o interesse deles em apresentar suas ideias e ouvir os colegas. No entanto, após a escolha do primeiro tema (o combate à violência nos estádios de futebol) percebemos a importância de alcançar todos os públicos e as diferentes culturas adolescentes presentes na turma. Dessa forma, a discussão se tornaria mais abrangente e o nível de conscientização ainda maior. Porém, mesmo com a introdução de um novo tema, a participação e o interesse continuou limitado a um grupo de alunos. Ou seja, mesmo com a introdução de um tema mais voltado para o público feminino, os meninos foram os que mais se interessaram pelos temas, bem como tiveram maior participação nas aulas do que as meninas. No entanto, percebemos que um grupo em especial de meninas não participou em nenhum momento das discussões nas aulas, porém realizavam todas as atividades. Pensando nisso, concluímos que o motivo da não participação tivesse sido devido à: 1. Elas não gostam de falar em sala de aula, mas estão absorvendo o que está sendo dito; 2. A aula em si não chamava a atenção delas e/ou elas não gostavam da nossa presença; 3. Elas não acharam os temas atrativos.

Esse fator em relação à escolha dos temas pode ser visto em uma das respostas dada por um dos alunos. Como foi dito anteriormente, um dos alunos respondeu que, apesar de termos trazidos dois temas, o tema em si continuou restrito ao esporte, algo que não chama muito sua atenção, e conseqüentemente fará com que não sinta vontade de participar da aula. Então, com base nessa resposta nós finalizamos dizendo que os adolescentes precisam ser motivados constantemente, pois só assim ele será capaz de se expressar e de se interessar por algo novo ou por algo que agregue valor àquilo que ele já conhece, uma vez que ele vive em sociedade globalizada cuja fronteiras estão cada vez mais dissolvidas e as informações cada vez mais rápidas. Logo, o professor não pode ter uma visão pré-concebida dos adolescentes porque eles podem saber mais do aparentam mostrar.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. O ensino de línguas no Brasil de 1979. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, 2001.

AUD, D. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. *Pro-Posições*, Unicamp, São Paulo, v.17, n. 3, set.- dez. 2006. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto79.html>> Acesso em: 26 de abril de 2016.

BORDENAVE, J.D. *O que é participação*. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. pp. 7-36. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/projectos/somus/docs/BORDENAVE-D.-O-que-e-participacao.pdf>> Acesso em: 13 de maio de 2016.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Básica, 2006. pp. 87-124.

DUBOC, A.; FERRAZ, D.M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO (org.). *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literatura*. Revista X, vol. 1, 2011. pp. 19-32.

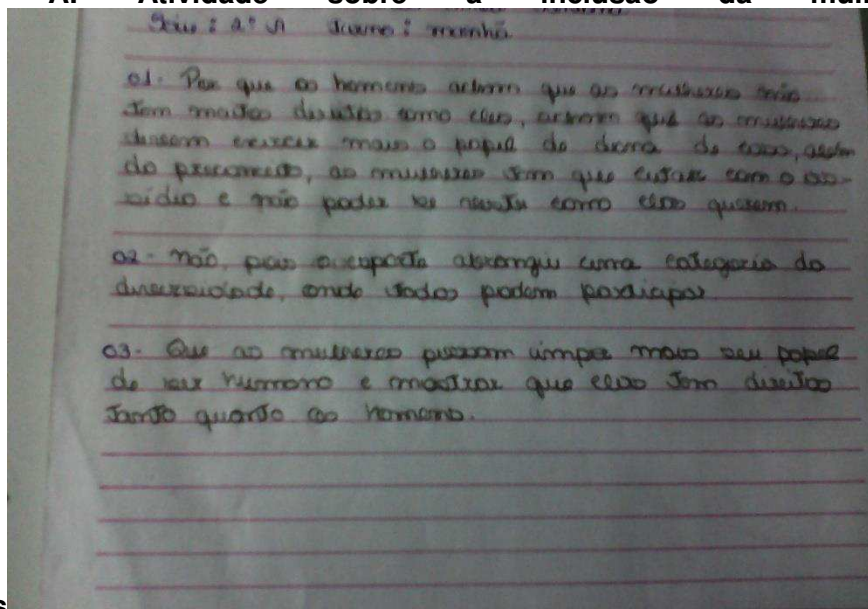
LEGUTKE, M.K. Teaching teenagers. In: RICHARDS, J.C; BURNS, A. *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2012. pp. 112-119.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 171-191, 2014.

TAKAKI, Nara Hiroko. Futebol, linguagens e sociedade. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

"Normas de transcrição". Disponível em: http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58> Acesso em 13 de maio de 2016.

ANEXO A: Atividade sobre a inclusão da mulher nos



esportes

ANEXO B: Atividade escrita – Notícia

2011 2º Ano "A" Turma: Nankis

"Beautiful, modest and from home"

In February 2016, a newspaper mentioned and published an article entitled "Beautiful, modest and from home". Article received great discussion and was criticized by several people of different locations of the country.

ANEXO C: Questionário

PERGUNTAS:

1. O que você achou da escolha dos temas?
2. Como a escolha de um tema influencia a sua participação nas aulas?
3. Qual a importância da opinião dos alunos no momento em que um professor escolhe um tema que atinja os dois públicos dentro de sala de aula?
4. As aulas ministradas contribuíram para a sua conscientização sobre a necessidade de combate à violência nos estádios e importância da inclusão da mulher e nos esportes? Você aprendeu algo novo? Dê um exemplo.

1- achei bem interessante os temas que foram escolhidos, porque mostra como somos diferentes uns dos outros e também a sociedade.

2- influencia porque chama mais atenção e também faz com que o aluno queira aprender mais e se aprofundar no tema, ou seja sendo aplicado.

3- a importância é que com a opinião dos alunos escolhida o seu público dentro de sala de aula, quem pode expressar sua opinião e sua forma de pensar sobre algum assunto escolhido.

4- Sim. Simo aprendo que tem mulheres atletas que venceram nos esportes, que as mulheres, e não só dentro dos esportes, mas também no mundo.

PERGUNTAS:

1. O que você achou da escolha dos temas?
2. Como a escolha de um tema influencia a sua participação nas aulas?
3. Qual a importância da opinião dos alunos no momento em que um professor escolhe um tema que atinja os dois públicos dentro da sala de aula?
4. As aulas ministradas contribuíram para a sua conscientização sobre a necessidade de combate à violência nos estádios e importância da inclusão da mulher e nos esportes? Você aprendeu algo novo? Dê um exemplo.

1. Muito esportivo (não é a minha praia)
2. A escolha de um influencia na minha participação quando é um tema que eu gosto e/ou me identifica, quando eu me sinto à vontade de comentar (influência no meu gosto) como por exemplo vocês falaram de esporte e eu não me interesse nessa área.
3. Então... há importância em relação a melhoria ou mudança do tema quando o professor percebe que os alunos não estão debatendo como o esperado e sim "brigando para saber quem é o certo e quem é o errado" e muitas coisas coisas... (preguiça de escrever?)
4. Assim... eu já havia pensado sobre isso e as minhas conclusões foram as seguintes que haja igualdade entre homem e mulher porque ninguém é melhor que ninguém e a violência por causa de time é ridículo e desnecessário (uma ação muito estúpida).

Universidade Federal de Campina Grande

Professor: --

Disciplina: Estágio 1 do ensino médio

Professoras-estagiárias: --

Turma de estágio: 1 A do Ensino Médio

Quantidade de alunos: 31

Aula 1: 11/04/2016

1º momento (30')

- Conversar com os estudantes sobre o período de estágio e a forma de avaliação.
- Entregar questionário com o intuito de as respostas serem analisadas para um trabalho posterior;
- Fazer a chamada.


2º momento (40')

- Realizar a leitura coletiva do texto verbal e não verbal.
- Destacar o tema abordado no texto (racismo);
- Discutir o texto em linhas gerais, destacando partes do mesmo;
- Discutir o texto de forma detalhada:
 - Abordar aspectos históricos e sociais.
 - O negro na história do Brasil;
 - O negro na atualidade.

3º momento (20')

- Aplicar a atividade com o intuito de desenvolver a leitura crítica. Tal atividade direciona os alunos para a questão do racismo;
- Corrigir a atividade.

- Objetivo geral da aula:
Abordar aspectos gerais sobre o tema *Racismo*, trabalhar e corrigir a atividade, com o intuito de fazer com que os estudantes compreendam e interpretem ambos os textos.

 <p>GOVERNO DA PARAIBA</p>	<p>E.E.E.F.M. --</p> <p>Rua. --</p> <p>CEP: --, Campina Grande - PB</p> <p>E-mail: --</p>
--	--

Student : _____

Text 1



Fonte: <http://houseofgeekery.com/2015/12/17/knee-jerk-racism-when-casting-movie-roles/>

Text 2:

Racism is the belief that characteristics and abilities can be attributed to people simply on the basis of their race and that some racial groups are superior to others. Racism and discrimination have been used as powerful weapons encouraging fear or hatred of others in times of conflict and war, and even during economic downturns.

Racism is also a very touchy subject for some people, as issues concerning free speech and Article 19 of the Universal Declaration of Human Rights come into play. Some people argue that talking about supporting racial discrimination and prejudice is just words and that free speech should allow such views to be aired without restriction. Others point out that these words can lead to some very dire and serious consequences (the Nazi government policies being one example).

Fonte : <http://www.globalissues.org/article/165/racism>

Activity 1

1) What does the image say ?

2) What is the written text about ?

3) According to the text, what is racism?

4) How can you interpret the image above?

5) What is the relation between the text and the image?

6) Is there a lot of racism in your home country? Give examples.

7) Do you know someone who has suffered racism?

8) You are in a restaurant and the owner throws someone out for being black. What do you do?

Universidade Federal de Campina Grande
Professor: --
Disciplina: Estágio 1 do ensino médio
Professoras-estagiárias: --
Turma de estágio: 1 A do Ensino Médio
Quantidade de alunos: 31

Aula 2: 18/04/2016

Objetivo geral da aula:

Revisar a imagem trabalhada na aula anterior, trabalhar o texto sobre o racismo e abordar aspectos gramaticais (simple present e imperative tense)

1º momento (40')

- Fazer a chamada.
- Revisar a aula anterior, retomando aspectos históricos e culturais sobre o racismo (como o negro viveu e vive na sociedade);
- Revisar a imagem trabalhada (APENDICE 1) fazendo o uso da tradução intersemiótica (imagem, disposição das cores, vocabulário)
- Discutir o texto sobre o racismo (APENDICE 1) com o objetivo de trabalhar a leitura crítica (interpretar o texto)
- Corrigir a atividade passada para casa na aula anterior (verificar, através de uma discussão coletiva, como ocorreu a interpretação do texto por parte dos alunos).


2º momento(30')

- Trabalhar vocabulário;
- Abordar aspectos gramaticais:
 - Revisar *simple present*;
 - Trabalhar *imperative tense* que servirá como ferramenta na elaboração dos cartazes sobre a conscientização do racismo (Ex: *Say no to racism andetc*)

3º momento (20')

- Aplicar a atividade referente aos tempos verbais (APENDICE 2).

APENDICE 1

 <p>GOVERNO DA PARAÍBA</p>	<p>E.E.E.F.M. --</p> <p>Rua. --</p> <p>CEP: --, Campina Grande - PB</p> <p>E-mail: --</p>
--	--

Student : _____

Text 1



Fonte : <http://houseofgeekery.com/2015/12/17/knee-jerk-racism-when-casting-movie-roles/>

Text 2:

Racism is the belief that characteristics and abilities can be attributed to people simply on the basis of their race and that some racial groups are superior to others. Racism and discrimination have been used as powerful weapons encouraging fear or hatred of others in times of conflict and war, and even during economic downturns.

Racism is also a very touchy subject for some people, as issues concerning free speech and Article 19 of the Universal Declaration of Human Rights come into play. Some people argue that talking about supporting racial discrimination and prejudice is just words and that free speech should allow such views to be aired without restriction. Others point out that these words can lead to some very dire and serious consequences (the Nazi government policies being one example).

Fonte : <http://www.globalissues.org/article/165/racism>

Activity 1

1) What does the image say ?

2) What is the written text about ?

3) According to the text, what is racism?

4) How can you interpret the image above?

5) What is the relation between the text and the image?

6) Is there a lot of racism in your home country? Give examples.

7) Do you know someone who has suffered racism?

8) You are in a restaurant and the owner throws someone out for being black. What do you do?



GOVERNO
DA PARAIBA

E.E.E.F.M. --

Rua. --

CEP: --, Campina Grande - PB

E-mail: --

Student : _____

IMPERATIVE MODE (*MODO IMPERATIVO*)

O Imperativo é um dos três modos verbais do inglês e seu uso é semelhante ao português. Ele é usado para expressar uma ordem, um pedido ou um oferecimento. O imperativo pode ser usado também em sugestões, conselhos, instruções, proibições, avisos, convites, etc. Para se formar o imperativo basta eliminar a partícula *to* do infinitivo do verbo.

Ex: Close the door! (Feche a porta!)

O modo imperativo também pode ser usado na forma negativa, para isso basta acrescentar *don't* antes do verbo no infinitivo sem o *to*.

Ex: Don't speak so loud! (Não fale tão alto!)

Observe a tabela abaixo com mais alguns exemplos de verbos no modo imperativo.

<u>Forma Afirmativa (Affirmative Form)</u>	<u>Forma Negativa (Negative Form)</u>
<i>To clean (limpar)</i> Clean your room! (Limpe seu quarto)	<i>To drive (dirigir)</i> Don't drive too fast! (Não dirija tão rápido!)
<i>To help (ajudar)</i> Help me, please! (Me ajude, por favor!)	<i>To drink (beber)</i> Don't drink beer! (Não beba cerveja!)
<i>To do (fazer)</i> Do your homework now! (Faça seu dever de casa agora!)	<i>To step (pisar)</i> Don't step on the grass! (Não pise a grama!)
<i>To listen (escutar)</i> Listen to your father! (Escute seu pai!)	<i>To get up (levantar)</i> Don't get up late! (Não levante tarde!)

Observações:

- A forma imperativa **LET'S** (vamos) é usada para expressar uma proposta ou um convite. Ela pode ser usada nas formas afirmativa e negativa. Observe os exemplos abaixo:

FORMA AFIRMATIVA: *Let's go out tonight!* (Vamos sair hoje à noite!)

FORMA NEGATIVA: *Let's not visit Mary today!* (Não vamos visitar Mary hoje!)

- O imperativo, diferente dos outros modos em inglês, não apresenta sujeito explícito. Porém, há um sujeito implícito em todas as frases no modo imperativo: YOU (você).

Ex: (You) Go home! (Vá para casa!)

(You) *Don't answer the phone!* (Não atenda ao telefone!).

ESTUDO DIRIGIDO

- 1- Para que é usado o modo imperativo em inglês?
- 2- Como é formado o modo imperativo em inglês?
- 3- Como é formado o imperativo negativo em inglês?

EXERCÍCIOS

1- Marque a alternativa cuja frase esteja no modo Imperativo:

- a) Not turn on the radio. b) No, I don't need your help.
c) Don't buy that newspaper. d) She doesn't sleep here.

2- Baseado no uso da forma do imperativo, marque a alternativa incorreta:

- a) Don't talk to me! b) Stop the car!
c) Don't walk on the grass! d) To drink water!

3- Qual é a forma negativa da frase "Let's talk about love!"?

- a) Let's not talk about love! b) Let's talk not about love!
c) Don't let's talk about love! d) Not let's talk about love!

4- Qual das frases abaixo representa um convite?

- a) Don't go home. b) Go home.
c) Let's go home. d) Don't let's go home.

5- Marque a alternativa que completa corretamente a frase "_____ disturb her. She is sleeping":

- a) Not. b) Don't. c) Do. d) Let.

6- Identifique no texto sobre *Racismo*, trabalhado na aula anterior, uma frase que esteja no imperativo.

7- Agora, baseado nas discussões promovidas em sala de aula, crie três frases no imperativo acerca do tema *Racismo*, e traduza-as para o Inglês.

TO THINK	PARA PENSAR
<p>"The ultimate measure of a man is not where he stands in moments of comfort and convenience, but where he stands in times of challenge and controversy."</p> <p style="text-align: right;">Martin Luther King</p>	<p>“A verdadeira medida de um homem não se vê na forma como se comporta em momentos de conforto e conveniência, mas em como se mantém em tempos de controvérsia e desafio. ”</p> <p style="text-align: right;">Martin Luther King</p>

Universidade Federal de Campina Grande
Professor: --
Disciplina: Estágio 1 do ensino médio
Professoras-estagiárias: --
Turma de estágio: 1 A do Ensino Médio
Quantidade de alunos: 31

Aula 3: 25/04/2016

Objetivo geral da aula:

- Corrigir a atividade referente a aula anterior e promover uma discussão e reflexão sobre o racismo, através da história e ações do ativista Martin Luther King Jr.

1º momento (40')

- Fazer a chamada.
- Corrigir exercício de revisão sobre o *simple present* (formas afirmativa, negativa e interrogativa), uma vez que o conteúdo foi revisado por conta da dificuldade dos estudantes;
- Corrigir o exercício passado para a casa na aula anterior, revisando e tirando dúvidas sobre o uso do *imperative mode*.


2º momento (30')

- Realizar a leitura da frase de Martin Luther King (apêndice 1), promovendo uma reflexão e relacionando a mesma com o tema racismo;
- Assistir a vídeo sobre o ativista. O documentário retrata a vida do líder do movimento dos direitos civis dos negros, destacando fatos biográficos, sua luta política alguns de seus discursos sobre a causa em questão. Duração do vídeo: 21 minutos.

3º momento (20')

- Promover uma discussão referente ao vídeo e conseqüentemente ao tema em questão, com o intuito de continuar trabalhando o lado humano e a capacidade cidadã dos estudantes.

Apêndice 1

 GOVERNO DA PARAÍBA	E.E.E.F.M. -- Rua. -- CEP: --, Campina Grande - PB E-mail: --
---	---

Student : _____

IMPERATIVE MODE (*MODO IMPERATIVO*)

O Imperativo é um dos três modos verbais do inglês e seu uso é semelhante ao português. Ele é usado para expressar uma ordem, um pedido ou um oferecimento. O imperativo pode ser usado também em sugestões, conselhos, instruções, proibições, avisos, convites, etc. Para se formar o imperativo basta eliminar a partícula *to* do infinitivo do verbo.

Ex: Close the door! (Feche a porta!)

O modo imperativo também pode ser usado na forma negativa, para isso basta acrescentar *don't* antes do verbo no infinitivo sem o *to*.

Ex: Don't speak so loud! (Não fale tão alto!)

Observe a tabela abaixo com mais alguns exemplos de verbos no modo imperativo.

<u>Forma Afirmativa (Affirmative Form)</u>	<u>Forma Negativa (Negative Form)</u>
<i>To clean (limpar)</i> Clean your room! (Limpeseu quarto)	<i>To drive (dirigir)</i> Don't drive too fast! (Não dirija tão rápido!)
<i>To help (ajudar)</i> Help me, please! (Me ajude, por favor!)	<i>To drink (beber)</i> Don't drink beer! (Não beba cerveja!)
<i>To do (fazer)</i> Do your homework now! (Faça seu dever de casa agora!)	<i>To step (pisar)</i> Don't step on the grass! (Não pise a grama!)
<i>To listen (escutar)</i> Listen to your father! (Escuteseupai!)	<i>To get up (levantar)</i> Don't get up late! (Não levantetarde!)

Observações:

- A forma imperativa **LET'S** (vamos) é usada para expressar uma proposta ou um convite. Ela pode ser usada nas formas afirmativa e negativa. Observe os exemplos abaixo:

FORMA AFIRMATIVA: *Let's go outtonight!* (Vamos sair hoje à noite!)

FORMA NEGATIVA: *Let's not visit Mary today!* (Não vamos visitar Mary hoje!)

- O imperativo, diferente dos outros modos em inglês, não apresenta sujeito explícito. Porém, há um sujeito implícito em todas as frases no modo imperativo: YOU (você).
Ex: (You) Go home! (Vá para casa!)
(You) *Don't answer* the phone! (Não atenda ao telefone!).

ESTUDO DIRIGIDO

- 1 - Para que é usado o modo imperativo em inglês?
- 2 - Como é formado o modo imperativo em inglês?
- 3 - Como é formado o imperativo negativo em inglês?

EXERCÍCIOS

1- Marque a alternativa cuja frase esteja no modo Imperativo:

- a) Not turn on the radio. b) No, I don't need your help.
c) Don't buy that newspaper. d) She doesn't sleep here.

2- Baseado no uso da forma do imperativo, marque a alternativa incorreta:

- a) Don't talk to me! b) Stop the car!
c) Don't walk on the grass! d) To drink water!

3- Qual é a forma negativa da frase "Let's talk about love!"?

- a) Let's not talk about love! b) Let's talk not about love!
c) Don't let's talk about love! d) Not let's talk about love!

4- Qual das frases abaixo representa um convite?

- a) Don't go home. b) Go home.
c) Let's go home. d) Don't let's go home.

5- Marque a alternativa que completa corretamente a frase "_____ disturb her. She is sleeping":

- a) Not. b) Don't. c) Do. d) Let.

6- Identifique no texto sobre *Racismo*, trabalhado na aula anterior, uma frase que esteja no imperativo. O que o uso do imperativo nesse contexto indica?

7.- Em sua opinião, porque a forma do *ImperativeMode* foi escolhida para transmitir a ideia em questão? A ideia teria o mesmo impacto caso outra forma verbal tivesse sido usada? Justifique sua resposta.

8- Agora, baseado nas discussões promovidas em sala de aula, crie três frases (em Inglês) no imperativo acerca do tema *Racismo*.

TO THINK	PARA PENSAR
"The ultimate measure of a man is not where he stands in moments of comfort and convenience, but where he stands in times of challenge and controversy." Martin Luther King	"A verdadeira medida de um homem não se vê na forma como se comporta em momentos de conforto e conveniência, mas em como se mantém em tempos de controvérsia e desafio. ” Martin Luther King

Universidade Federal de Campina Grande
Professor: --
Disciplina: Estágio 1 do ensino médio
Professoras-estagiárias: --
Turma de estágio: 1 A do Ensino Médio
Quantidade de alunos: 31

Aula 4: 01/05/2016

Objetivo geral da aula:

- Trabalhar a conscientização contra o racismo, finalizando a discussão sobre o tema e espalhando cartazes anti-racismo por toda a escola.

1º momento (10')

- Aplicar questionário, com o objetivo de verificar se uma sequência de aula elaborada através das OCEM possibilita o desenvolvimento da competência cidadã nos estudantes.

2º momento (40')

- Assistir a vídeo sobre o ativista. O documentário retrata a vida do líder do movimento dos direitos civis dos negros, destacando fatos biográficos, sua luta política alguns de seus discursos sobre a causa em questão. Duração do vídeo: 21 minutos. Idioma: português e inglês; (por conta de problemas técnicos, não foi possível passar o vídeo na aula anterior)

- Discutir sobre o vídeo assistido, tomando como base as questões presentes no power point.

- Encerrar o momento de discussão, com o intuito de preparar os alunos para a próxima atividade.

3º momento (20')

- Dividir os alunos em grupo (5 integrantes cada);

- Iniciar a produção de cartazes anti-racista, objetivando trabalhar a conscientização dentro da escola;

4º momento (10')

- Fixar os cartazes em diferentes locais da escola.

5º momento (5')

- Conversar com os estudantes sobre o fim do estágio (momento de despedida)

LETRAMENTO CRÍTICO E O ENSINO DE INGLÊS: EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA DOCENTE

INTRODUÇÃO

Atualmente, as mudanças ocorrem na sociedade de forma veloz e contínua. No que se refere ao ensino de línguas, isto não poderia ser diferente, uma vez que elas estão sendo mais utilizadas dentro do mundo globalizado. Dessa forma, para acompanhar tais mudanças, as instituições escolares precisam levar em consideração os recentes documentos oficiais voltados para uma prática pedagógica que seja eficaz e promova o desenvolvimento do estudante crítico e cidadão.

O presente trabalho, desenvolvido para disciplina de *Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio*, tem como objetivo verificar se uma prática de ensino de língua inglesa baseada nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (Brasil, 2006) auxilia na formação cidadã dos estudantes. Para tal, nos apoiamos em autores como Leffa (2012), Kleiman (2012), Kawachi (2015) e Mattos (2011). Como material de análise, utilizamos os questionários aplicados durante as aulas ministradas pelas professoras estagiárias, regidas no primeiro ano do ensino médio de uma escola estadual.

Destacamos que o nosso objetivo de pesquisa foi decorrente de dois fatores: o primeiro, referente ao fato de que, durante as discussões iniciais sobre as OCEM, os estudantes da disciplina de estágio argumentaram que ensinar inglês com uma perspectiva voltada para a formação cidadã seria uma tarefa difícil, quiçá impossível; e o segundo, após as discussões sinais sobre o mesmo documento, uma das estagiárias comentou que não se sentia apta para trabalhar com temas relacionados ao social; no caso específico deste trabalho, o *racismo*.

Portanto, este artigo está dividido em três seções: a primeira, intitulada *Letramento*, aborda uma revisão conceitual e reflexão geral sobre o assunto. Em sequência, a seção *O letramento e o ensino de língua inglesa*, destaca as orientações propostas pelas OCEM, como também reflete sobre como uma prática de letramento auxilia a colocar tais orientações em desenvolvimento, visando o desenvolvimento das habilidades crítica e cidadã dos estudantes. Para finalizar, *Práticas de letramento na aula de inglês: formação do aluno cidadão*, apresenta os resultados obtidos através de

uma análise quantitativa dos questionários, os quais mostraram que uma prática de ensino de língua inglesa baseada nas orientações do documento oficial interfere de forma positiva no desenvolvimento do aluno enquanto cidadão.

LETRAMENTO

Antes de definir o que é letramento, é importante resgatar o conceito de alfabetização, tendo em vista que estes termos estão interligados, como destaca Soares (1998). De acordo com o dicionário Aurélio, alfabetizar significa *ensinar a ler*, e alfabetizado significa *aquela que sabe ler*. Entretanto, como as mudanças que ocorreram na sociedade requereram uma prática de escrita e leitura voltada para o social, em meados da década de 80, a palavra letramento, que é originada do inglês *literacy*, ganhou notoriedade e conquistou espaço no âmbito educacional.

Mattos (2011) concebe o letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2008, p.18). Em outras palavras, significa ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto no qual essas ações tenham sentido e relevância na vida prática do indivíduo. A autora mencionada também destaca que letramento é “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita.” (STREET, 1984, p. 1). Dessa forma, podemos concluir que a alfabetização é peça fundamental na prática de letramento.

Duboc e Ferraz (2011) afirmam que a necessidade de criação de um novo termo que se adequasse as novas demandas do mundo globalizado foi decorrente da pedagogia crítica de Paulo Freire, da necessidade de mudança curricular nos Estados Unidos e da importância dos estudos culturais. Destacamos que o letramento pode estar pautado em uma dimensão individual e social. A primeira, remete-se ao ato de ler e escrever, por isso a relação com o conceito de alfabetizar. A segunda, volta-se para um contexto cultural, pois são atividades que envolvem a língua e o uso social desta língua. Desta forma:

[o letramento] baseia-se numa concepção holística da aprendizagem da língua escrita, de que decorre o princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios. (SOARES, 2004, p. 12)

Em suma, são essas habilidades que fazem com que o sujeito consiga utilizar a linguagem no contexto social. E neste sentido:

A leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realizam, evidentemente, com base nos elementos linguísticos, presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH e ELIAS, 2011, p.11)

À luz desta reflexão, Street (2005, apud SANTOS e IFA, 2013) destaca que para que o indivíduo consiga se apropriar da linguagem e adequá-la ao seu meio social vigente, a leitura e a escrita precisam ocorrer de forma crítica através do letramento crítico. Em linhas gerais, o termo letramento crítico remete ao ato de incluir o indivíduo no mundo, para que ele esteja apto a ser um ator social, provocando mudanças em seu contexto social. Os autores mencionados anteriormente (ibid) elucidam que para Cervetti, Pardales e Damico (2001), o letramento crítico “está fundamentado na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas”.

“O objetivo da pedagogia crítica freiriana é fazer com que o indivíduo, ao se engajar no processo de leitura, seja capaz de adotar uma postura crítica perante o que está sendo lido, para que, assim, ele possa agir no contexto em que vive.” (SANTOS e IFA, 2013, p. 6). Sabemos que um texto, seja ele verbal ou não-verbal, está atestado de parâmetros sociopolíticos e ideológicos, pois o discurso é uma forte ferramenta de manipulação da sociedade. Portanto, dentro da perspectiva de letramento crítico, o indivíduo precisa ser capaz de ler o seu contexto social, para que, através do conhecimento de mundo que lhe é inerente, ideias sejam desconstruídas.

Para que ocorra esta desconstrução, o indivíduo precisa saber fragmentar as impurezas do discurso e ponderar como este vai contribuir para o seu desenvolvimento enquanto ser pensante e formador de um discurso próprio. Todavia, é significativo o fato de que o processo de letramento possui um caráter tanto inclusivo quanto exclusivo, pois os sujeitos que não conseguem atingir um determinado grau de leitura crítica apenas repetem pensamentos que já estão formulados, e tornam-se apenas mais um ser em um conglomerado de pessoas.

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 2012, p. 20)

À vista disto, para que um indivíduo consiga utilizar o letramento crítico possa ser atuante na sociedade, essa habilidade precisa ser trabalhada na escola, pois, como afirma Taglieger (2000 apud Sanches s/d), a capacidade crítica não desenvolve de forma automática, ela precisa ser trabalhada no âmbito educacional. Em outras palavras, é uma habilidade que deve ser ensinada nas escolas, sobretudo nas aulas de português e inglês, considerando que a língua é um instrumento eficaz dentro da prática social. Assim, baseados nessas premissas, no próximo tópico abordaremos questões concernentes à relação do letramento crítico e o ensino de língua inglesa.

O LETRAMENTO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: A FORMAÇÃO DO ALUNO CIDADÃO

Atualmente, o ensino de línguas estrangeiras, especificamente o de inglês, baseia-se em uma prática pedagógica que esteja comprometida com a expansão da perspectiva crítica do estudante. Entretanto, esse viés nem sempre foi considerado. Durante muito tempo, o ensino de língua estrangeira estava sistematizado em convenções tradicionais, pois “basta[va] ao professor apropriar-se da língua, previamente desmontada pelos especialistas em seus elementos básicos, normalmente os itens lexicais e as regras sintáticas, e tentar inserir esses itens um a um na mente do aluno” (LEFFA, 2012, p.392), isto é, através do ensino-aprendizagem de regras gramaticais e, por conseguinte, a aplicação dessas regras na comunicação. Todavia, a cada avanço do sistema mundial, a forma de ensinar um idioma tem se adequado a necessidade do momento.

Como temos vivenciado, a globalização tem cada vez mais diminuído as barreiras geográficas do mundo, ocasionando mudanças no cenário nacional e internacional, uma vez que o este é permeado de diferentes realidades sociais. Dessa forma, percebemos a necessidade de o ensino de língua inglesa nas escolas regulares, sobretudo em escolas públicas, está pautado em uma abordagem que contribua para a

formação crítica dos estudantes. Acreditamos que este é um caminho possível para que, através do idioma, os alunos sejam levados a conhecer as diferentes realidades sociais e, dentro destas, reconhecer próprio contexto em que está inserido, sendo capaz de formular um pensamento crítico sobre tais fatos. Para tal, um documento que orienta o ensino de LE através de uma abordagem crítica foi elaborado.

De forma geral, no que se refere às línguas estrangeiras, as Orientações Nacionais do Ensino Médio (OCEN) têm por objetivo retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de LE em escolas públicas, reafirmar a relevância da noção de cidadania, discutindo o problema de exclusão no ensino; e introduzir teorias sobre a linguagem e novas tecnologias, leia-se letramento, multiletramento, multimodalidade e hipertexto. As habilidades a serem desenvolvidas são: leitura, prática escrita e comunicação oral.

Entretanto, neste trabalho consideramos apenas a habilidade de leitura para desenvolver a nossa reflexão, baseados em Solé (1998), que afirma que esta é um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou finalidade. Do ponto de vista linguístico, trata-se de um processo de reconhecimento e organização de informações no qual o leitor está apto a estabelecer um juízo de valor sobre o que é ou não significativo no texto, fundamentado em seus próprios conhecimentos. Nesta vertente, o documento mencionado propõe um ensino baseado em propostas epistemológicas, aquelas que auxiliam a produção do conhecimento, para formar cidadãos com consciência social. Em outras palavras, a disciplina de LE na escola visa ensinar um idioma estrangeiro e cumprir compromissos de cidadania com os educandos:

“Porém, salientamos, é com o enfoque que abrange os outros objetivos (culturais e educacionais) que esse ensino poderá realizar uma outra contribuição valiosa – porque propõe trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos – se focalizar um aspecto já mencionado anteriormente: o de trabalhar em prol de uma “alfabetização” dos alunos (indivíduos, cidadãos) (SOARES, 2004) condizente com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução.” (BRASIL, 2006, p.97)

Uma forma de trabalhar com esses conceitos é fazer com que os alunos construam sentido a partir do que leem, ao invés de apenas interpretar os dados após decodificá-los. As atividades precisam envolver leituras que foquem em representações e análises sobre as diferenças. Sendo assim, existe uma diferença entre compreensão de

texto e trabalho de letramento. Diante disso, acreditamos ainda que os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder; daí a leitura ser uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão sobre o mesmo, e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social.

Isto posto, a escola precisa abordar, além de conhecimentos técnicos e conceituais, práticas de letramento, tendo em vista que estas, na maioria dos casos, são desconsideradas no espaço escolar. É preciso levar em consideração a realidade social de seus alunos, com o intuito de diminuir a divergência entre a prática social e acadêmica. Sobre isso, Kalantzis e Cope (2012, p.10 apud KAWACHI, 2015) afirmam que uma prática de ensino que não visa a formação crítica, vai de encontro à proposta educadora voltada para a autonomia e a perspectiva atual, pois "essa geração está mostrando sinais de frustração diante de um currículo de letramento antiquado que espera que eles sejam receptores passivos do conhecimento que supostamente é bom para eles":

É nesse sentido que entendo o ensino de inglês como dialético e complexo, pois envolve questões de política, imperialismo, poder e negociação de sentidos em situações cada vez mais interculturais, fazendo-se necessário, em face do papel de língua mundial (RIBEIRO DA SILVA, 2011) atribuído a essa língua, refletir sobre abordagens pedagógicas que permitam ao aluno não somente compreender aspectos linguísticos mas também buscar justificativas para o entendimento dos jogos de poder estabelecidos por meio dessa língua, fortalecer o olhar crítico aos produtos culturais geralmente construídos e divulgados por meio dessa língua, entre outros processos que tem a língua inglesa no seu cerne. (KAWASHI, 2015, p. 49)

Esta visão em relação à língua inglesa pode auxiliar os professores a perceber que uma prática de ensino de inglês fundamentada no conceito de letramento faz com que os estudantes desenvolvam a competência crítica, e por consequência, se torne um cidadão crítico. Em outras palavras, eles recebem o conhecimento e desconstrói as suas verdades baseadas no senso comum, com o intuito de exercer a cidadania dentro do meio social.

METODOLOGIA

A disciplina *Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio*, ministrada pelo professor Dr. Marco Antônio Margarido Costa, objetivou abordar

perspectivas teóricas e metodológicas a fim de auxiliar o nosso desenvolvimento didático-pedagógico do licenciando em Letras - Língua Inglesa no exercício da docência nos 1º e 2º ano no Ensino Médio (EM).

A disciplina foi ministrada nas Quartas (08h-12h) e nas Sextas (10h-12h) do período 2015.2, e foi dividida em três momentos. No primeiro momento, a atenção foi voltada para o estudo do documento oficial e de textos que abordam práticas pedagógicas sobre o ensino de LI no ensino médio, tais como OCEM, Mattos (2011), Duboc e Ferraz (2011), entre outros. O segundo momento foi direcionado para a observação das aulas, entre (28/03-08/04), ministradas pelo professor efetivo da turma, e para o período de regência (11/04-01/05), ambos com duração de 10h. O último momento foi destinado para a escrita do trabalho final, a partir do tema escolhido e das orientações do professor da disciplina.

A escola escolhida para a prática de estágio, --, localiza-se nas proximidades da Igreja Nossa Senhora --, no bairro de --, na cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba. Em relação à abordagem metodológica da escola, fomos informados pela diretoria que, como na maioria das escolas regulares, o conselho de classe ocorre anualmente; a unidade também promove plantões pedagógicos por bimestre, facilitando a relação entre os professores e os pais; e não existe uma regra para que os docentes utilizem uma abordagem pedagógica determinada, pois a intenção é que estes fiquem livres para escolher o método que melhor se adequa a sua proposta de ensino. Dessa forma, de acordo com as nossas observações, percebemos que o professor efetivo da disciplina utiliza uma abordagem que trabalha vocabulário através do método de tradução.

Para cumprir com as cláusulas do documento de estágio, ministramos aulas de inglês para uma turma de primeiro ano do ensino médio (1A) no turno da manhã. Esta totalizava trinta e um (31) alunos, sendo quinze (15) moças e dezesseis (16) rapazes. Para reger as aulas, nos baseamos nas premissas das OCEM como também nas orientações do professor orientado, pois antes de ministrarmos as aulas, este último revisava o plano elaborado, sinalizando correções e sugestões. As nossas aulas ocorreram durante quatro segundas-feiras consecutivas, sendo três no mês de Abril e uma no mês de Maio de 2016, das 7h às 8h e 30min.

Uma vez que as OCEM orientam uma abordagem que desenvolva a capacidade cidadã dos estudantes e o objetivo da nossa pesquisa é mostrar sugestões de como essa capacidade pode ser desenvolvido através do ensino de LI, o tema escolhido para se

trabalhar com a turma foi o racismo. A partir disso, trabalhamos tanto a questão da cidadania através de um texto que trouxe a definição do tema e um vídeo sobre o ativista Martin Luther King, abordando a sua luta política, ambos em língua inglesa, como também a revisão do *present simple* e o ensino do *imperative mode*, por meio de discussões coletivas, atividades escritas e cartazes de conscientização elaborados pelos estudantes, tencionando promover uma mudança social dentro dos muros da escola.

Pelo fato da nossa pesquisa ter caráter quantitativo, isto é, aponta números comparativos relativos às respostas dos alunos, questionários (apêndice 1 e 2) sobre o tema em foco foram aplicados. O primeiro questionário (pré-teste) trata de uma sondagem, com o intuito de verificar o conhecimento vocabular dos estudantes, como também suas opiniões sobre o racismo. O segundo (pós-teste), foi aplicado objetivando verificar como uma sequência de aulas que lança mão das OCEM pode contribuir para a formação da cidadania, desconstruindo opiniões baseadas no senso comum e reconstruindo-as por meio de uma postura crítica.

Dessa forma, duas perguntas foram escolhidas como material de análise. A primeira (*O que está sendo dito no texto verbal?*), presente em ambos os questionários; e a segunda (*Qual o seu posicionamento diante o racismo? Como você reagiria a uma situação que envolvesse este tipo de preconceito?*), presente apenas no segundo questionário. Também selecionamos um trecho da fala de um aluno durante a discussão referente ao tema e comparamos com a resposta fornecida no segundo questionário.

Para a análise, as respostas da primeira questão foram categorizadas em adequada, intermediária e inadequada, por serem de caráter linguístico, na qual adequada se refere ao entendimento do texto; intermediária ao entendimento parcial do texto; e inadequada as respostas cuja compreensão não foi possível devido a uma deficiência linguística. A segunda questão foi categorizada em sim e não, no qual ambas respostas remetem a opinião dos estudantes. E por fim, sujeito ativo ou passivo para a última questão, que traduzem os alunos cuja consciência crítica está sintonizada com o que é proposto pelas OCEM e estes se veem como pessoas capazes de transformar a esfera social em que estão inseridos, ou simplesmente são passivos aos fatos.

RESULTADOS

Como mencionado no tópico anterior, a alfabetização e o letramento são processos interrelacionados, uma vez que para o desenvolvimento do último, o

indivíduo precisa, ao menos, ler a sua realidade social, pois, segundo Koch e Elias (2011), a leitura é uma atividade que requer um amplo conhecimento dentro da situação comunicativa. Trazendo esta questão para uma realidade educacional, Solé (1998) destaca que a leitura é um processo de decodificação de informações, e através deste, o leitor compreende o que está sendo dito no texto.

Dessa forma, antes de analisar dados referentes ao trabalho de letramentos, rconhecemos a necessidade de verificar o nível de conhecimento de língua língua inglesa por parte dos estudantes, tendo o pressuposto de que a leitura dá suporte ao processo de letramento. Para tal verificação, consideramos as respostas da segunda questão em ambos questionário (APÊNDICE 1 e 2). *O que está sendo dito no texto verbal?*. Como classificação, utilizamos *adequada*, *intermediária* e *inadequada* para as respostas.

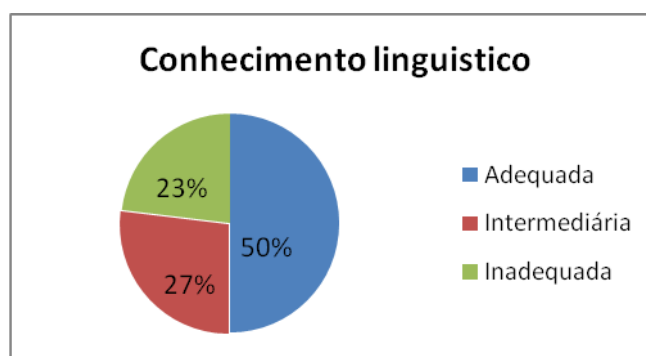
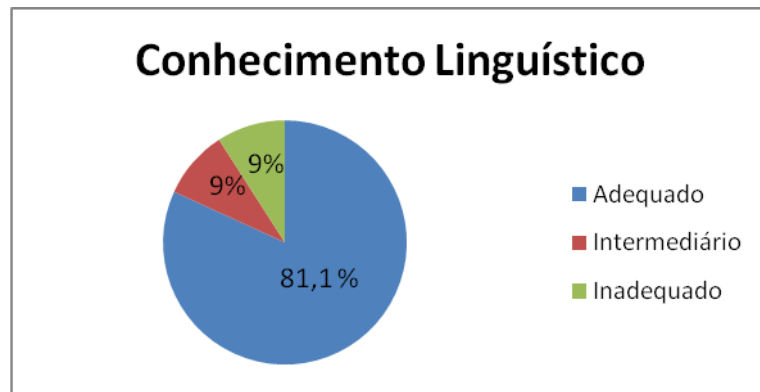


Gráfico 1: conhecimento linguístico

O texto escolhido é um cartaz de conscientização sobre o racismo, no qual a mensagem verbal é *“No racism. We are the same”*. Ao interpretar o gráfico, percebemos que antes das nossas aulas, apenas metade da turma, ou seja, 50% dos estudantes conseguiram compreender o texto verbal. Como resposta adequada, consideramos respostas passíveis de compreensão linguística, como por exemplo: *Não ao racismo. Somos todos iguais*; e *Sem racismo. Nós somos os mesmos*. Em relação aos demais alunos, 27% da turma conseguiu compreender apenas a primeira parte do texto, que corresponde em língua portuguesa a *Não ao racismo*; e os outros 23% não conseguiram decifrar o código verbal, mencionando apenas que racismo é o tema do cartaz.



O segundo gráfico diz respeito ao conhecimento linguístico dos alunos após terem assistido as aulas do estágio por nós ministradas. No cartaz, a mensagem é a seguinte: *Say no to racismo. We are all human*. Os dados apresentados mostram que houve um aumento de 31,1% no número de alunos que conseguiram não apenas decifrar o código linguístico, mas também fazer com a mensagem expressa fizesse sentido em sua língua materna. Com isso, o número de respostas intermediárias e inadequadas foram reduzidas a 9% cada, o que nos permite concluir que aulas baseadas nas OCEM, cujo foco está no letramento crítico paralelo ao aprendizado de língua inglesa, surtem efeito no que diz respeito a interpretação do código linguístico.

É preciso lembrar que, segundo as OCEM (2006, p.109), “o conceito de letramento se afasta de uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas e se baseia numa visão heterogênea”. Nesse sentido, as escolhas dos textos e leituras apresentadas por nós aos alunos, partiram do tema racismo, no intuito de despertar neles a possibilidade de uma identificação direta entre o texto e sua visão de mundo, desconstruindo conhecimentos.

Ainda levando em consideração o sentido de desconstrução, o seguinte excerto mostra a opinião de um aluno sobre o negro na sociedade. Salientamos que a discussão ocorreu no nosso primeiro encontro com a turma.

Professora: Aqui na frente surgiu uma discussão interessante. Disseram assim: a maioria dos ladrões que existe são negros. Quem concorda com essa afirmação levanta a mão.

Aluno 1: A maioria é pardo. Negro, negro não.

Professora: Mas quem concorda?

Aluno: É porque ó, como o negro já tem o preconceito, a única alternativa que ele tem é a de roubar, porque ele não vai conseguir emprego.

Professora: Será que ele não consegue?

Aluno: Ó vamos lá. Uma pessoa pobre e negra tem pouca possibilidade, não é?

Aluno 2: Eu acho que não.

Aluno 3: E Obama?

Aluna 1: É mais fácil a pessoa entrar pro crime do que conseguir um emprego.

Professora: Só por que ela é negra?

Aluno 1: Como ele é pobre, a maior oportunidade dele é ser bandido, certo? Porque se ele for procurar um emprego, podendo pegar uma pessoa organizada, ai vai dizer que eu tô com preconceito? Podendo pegar uma pessoa organizada, de terno e bonita. A senhora entendeu?

Professora: Mas isso não acontece só porque ela é negra. Um pessoa pobre e negra e uma pessoa pobre e branca não são pobres?

Aluno 1: Mas a maioria dos pobres são negros.

Professora: Mas por que?

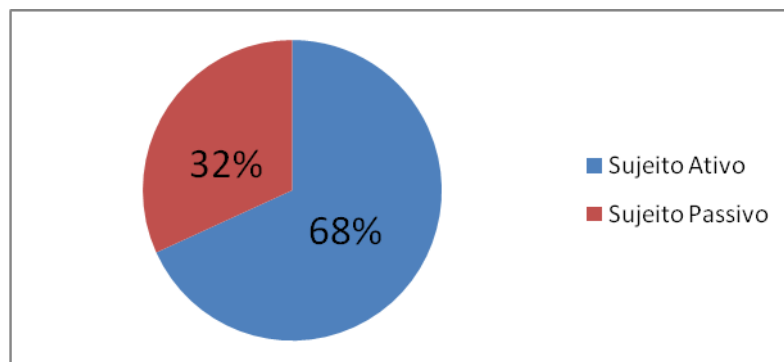
Aluno 1: Porque existe o preconceito.

Professora: Ai a gente volta pra aula de história. Quando o Brasil foi colonizado...

Percebemos, que ao expressar sua opinião, o aluno 1 mostra um discurso baseado no seu conhecimento de mundo. Ao afirmar que uma pessoa negra só tem como alternativa roubar, ele está fortalecendo um discurso arraigado no senso comum, e a mensagem expressa pode ser considerada como um fator negativo para a sociedade. Entretanto, após as nossas aulas, este mesmo aluno desconstrói sua opinião, e podemos comprovar isto de acordo com a resposta do próprio estudante.

No segundo questionário, aplicado na última aula, também há uma questão referente à posição do negro na sociedade, e se a cor de pele interfere no desenvolvimento social, intelectual e econômico. O estudante forneceu a seguinte resposta: *Não. Porque o que importa não é a cor mais o que essa pessoa pode oferecer a sociedade.* Dessa forma, podemos concluir que, para o aluno em questão, a nossas aulas auxiliaram no desenvolvimento da capacidade crítica, como propõe, segundo Santos e Ifa (2013), a perspectiva da pedagogia crítica de Freire.

No que tange a formação de cidadãos, as OCEM (2006) aconselham uma prática de ensino que desenvolva nos estudantes o sendo de cidadania, através do letramento, com o intuito que eles sejam agentes ativos na sociedade, visando mudar o meio social. E de acordo com Taglieger (2000 apud Sanches s/d), essa habilidade não é aprendida de forma autônoma, e escola precisa incluí-la em sua prática pedagógica.



O gráfico 4 faz menção ao comportamento dos estudantes enquanto atores sociais, mostrando respostas de como eles reagiriam a uma situação de preconceito racial. De acordo com os dados apresentados, 32% dos alunos não tiveram a consciência crítica despertada ao ponto de se enxergarem como participantes da sociedade, capazes de produzir transformação na mesma; por isso foram classificados como sujeitos passivos. De maneira geral, estes alunos recebem os conhecimentos aprendidos em sala de aula, mas não os põem em prática no ambiente social a que pertencem.

Por outro lado, 68% dos alunos se enquadraram na categoria de sujeitos ativos, pois responderam de acordo com o esperado, dizendo que se tomariam uma atitude em uma situação de preconceito, defendendo a pessoa que estivesse sendo vítima de agressão. Dessa forma, esta pesquisa já se mostrou satisfatória em primeira instância, visto que apenas quatro pares de aulas foram ministradas.

Nesse sentido, pudemos perceber a partir deste estudo que o letramento crítico traz uma proposta que interfere positivamente na aprendizagem e promove o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos em relação ao texto e, principalmente ao seu contexto sociocultural e inferências acerca desse mesmo texto. Assim como é esclarecido nas OCEM, a proposta do letramento coloca o aluno numa condição de leitor capaz de visualizar muito além do que está explícito, levando-o a aprender a lidar com diferentes perspectivas, de modo a desenvolver o seu senso crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos discutir neste trabalho o ensino de língua inglesa voltado para a formação cidadã do estudante. Para tal, fizemos uma breve revisão conceitual sobre o letramento, lançando mão de autores como Soares (1998), Kleiman (2012) e entre

outros, e como este pode ser inserido nas aulas de inglês, objetivando auxiliar o desenvolvimento desta habilidade. Destacamos, também, as orientações fornecidas pelas OCEM, uma vez que este é o documento oficial que detalha como cada disciplina deve ser abordada dentro de sala de aula.

Para verificar como uma sequência de aulas planejada a luz da teoria e do documento mencionado acima, realizamos uma análise de dados. Tais dados foram colhidos durante a disciplina de Estágio do Ensino Médio, na qual regemos aulas para uma turma de primeiro ano. Tendo em vista que as OCEM rege uma prática de ensino que desenvolva a capacidade cidadã dos estudantes, para as nossas aulas o tema escolhido foi o racismo. Dessa forma, foram aplicados dois questionários, tanto no que concerne ao conhecimento linguístico quanto ao conhecimento social, e por consequência, o estudante como ser pensante.

Apesar do nosso curto tempo de regência, os resultados foram animadores. Através da análise quantitativa dos dados, observamos que as nossas aulas auxiliaram os estudantes a trabalharem o pensamento crítico no que diz respeito a temas de ordem social, pois houve uma grande desconstrução de conhecimentos previamente formados, como mostra os resultados numéricos, fazendo com que eles se tornem agentes ativos no contexto social que vivem.

Após a revisão conceitual e a análise dos dados coletados, percebemos que, além de ser possível elaborar uma sequência de aulas de língua inglesa que corrobora com as propostas de letramento e as orientações das OCEM, esta nova forma de ensino auxilia na evolução da capacidade crítica e cidadã dos estudantes, os tornando agentes ativos na sociedade. Por isso, a necessidade de o professor conhecer as novas teorias e as orientações presentes no documento oficial, como também realidade social de seus estudantes, para que, assim, este trabalho ocorra de forma eficaz e efetiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel Mello. *Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão*. DOSSIÊ ESPECIAL JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X, vol.1, 2011. p. 19-32.

KAWACHI, Guilherme Jotto. *Entre letramentos e multiletramentos: contribuições teóricas para um ensino crítico de língua inglesa*. Dossiê Especial: Formação Docente, Tecnologias Digitais e Educação Crítica. ROCHA; HIBARINO e AZZARI (orgs.) Revista X, vol.2, 2015, p. 44-61

KLEIMAN, Angela. *Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2 edição, 2012.

KOCH, I V; ELIAS, V M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

LEFFA, Vilson. *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012, p. 389-411

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. *Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século xxi*. DOSSIÊ ESPECIAL JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X, vol.1, 2011. P. 33-47.

SANCHES, Elke. *O ensino da língua inglesa na escola pública: práticas de letramento* <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2063-8.pdf>> acesso em Maio de 2016.

SANTOS, Rodolfo Rodrigo Pereira dos; IFA, Sérgio. *O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada*. The ESPECIALIST, vol. 34, no 1 (1-23) 2013, p. 2-23

SOARES, Magda. *Letramento: um tema de três gêneros*. Belo Horizonte: 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADE - CH
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL

DOCENTE: --

PERÍODO: 8º - 2015.2

SETOR DE REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO: E.E.E.F.M. -- 1º ano “C” do turno da manhã.

PROFESSORES ESTAGIÁRIOS: --

1ª AULA – 13 DE ABRIL DE 2016

Tema:

Estereótipos

Objetivos gerais:

- Promover reflexão, a partir da leitura de textos multimodais, sobre a construção de estereótipos.
- Promover um pensamento crítico acerca das realidades representadas, entendendo-as como parciais e situadas.

Objetivos específicos:

- Discutir sobre a construção de estereótipos a partir da leitura de imagens e de uma tirinha.
- Desenvolver nos alunos uma postura mais ativa na leitura (construção de sentido) de textos (no caso, imagens e tirinha).

1º MOMENTO: 10’

-Apresentação: os professores estagiários se apresentarão para a turma, assim como os alunos se apresentarão, individualmente, informando: nome, idade, se é repetente (ou não) e se são estudantes da escola Ademar Veloso da Silveira ou se é o primeiro ano nessa escola.

2º MOMENTO: 20’

- Apresentar perguntas, em *slides*, que servirão de *guideline* para as discussões acerca das imagens que serão apresentadas nesse primeiro momento. (*Where is this place/are these people from? Why do you think that? Which feelings are evoked when you look at the picture? Why?*)

- Pedir para que os alunos expliquem o que essas questões pedem, a fim de sanar alguma possível dúvida ou não entendimento das questões por estarem em inglês.

- Expor imagens que são recorrentes na mídia ao se referir à África, aos Estados Unidos, ao Brasil e ao Nordeste Brasileiro (ANEXO A);

- Exibir imagens menos recorrentes na mídia, que mostram visões diferentes dos mesmos contextos abordados (África, USA, Brasil e Nordeste) (ANEXO B).

3º MOMENTO: 20’

- Apresentar perguntas, em inglês, que discutem de forma mais explícita a questão e definição de estereótipo: *Do you know what is stereotype? Have you ever been or witnessed any situation in which someone was stereotyped? What is your opinion about it?*

- Apresentar definição de estereótipo, em inglês (ANEXO C)

4º MOMENTO: 20'

- Apresentar e discutir vídeos que exemplificam visões estereotipadas dos brasileiros;
- Exibir algumas palavras chaves que aparecerão no 1º vídeo para facilitar o entendimento do mesmo, já que será exibido com legenda em Inglês. Algumas falas que aparecem no vídeo é em Português que juntamente com as imagens auxiliarão os alunos.

1º vídeo intitulado “Signs You're Brazilian” (2'53”) mostra visões estereotipadas de brasileiros referentes ao uso de talheres para comer pizza e comportamento em restaurante.

- Exibir o segundo vídeo com legenda em Português, pois o vídeo é todo em Inglês e com vocabulário mais avançado, a fala mais rápida e as imagens não ajudam muito a inferir do se trata o vídeo.

2º vídeo intitulado “Things Brazilians Are Sick Of Hearing” (3'06”) que mostra visões estereotipadas acerca da cor da pele, estilo de vida, músicas e língua materna de um brasileiro que mora no exterior.

- O alunos deverão identificar os estereótipos presentes nos vídeos

5º MOMENTO: 20'

- Entregar uma tirinha (ANEXO D) que trata de abusos contra mulheres devido às roupas “provocativas” que as mesmas usam.

- Dividir a turma em dois grupos: um a favor e ou contra o que é argumentado no texto/tirinha.

AVALIAÇÃO:

CONTÍNUA - será observada a participação dos alunos em todos os momentos das aulas: engajamento na leitura e discussão de textos multimodais, a capacidade de negociação do conhecimento de língua inglesa que têm e utilização de recursos disponíveis para produção ou leitura de textos verbais escritos, a habilidade de relacionarem os temas das discussões com contextos outros que não foram abordados, inclusive os seus próprios, e autonomia para exporem suas respectivas opiniões.

MATERIAIS:

- Datashow;
- Notebook;

REFERÊNCIAS:

YOUTUBE. *Signs You're Brazilian*. Disponível em <
<https://www.youtube.com/watch?v=a8eUdJo7hhw>> acessado em Março de 2016

YOUTUBE. *Things Brazilians Are Sick Of Hearing.* Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Jmm7LCE9GVc>> acessado em Março de 2016.

ANEXO A

África:



<http://www.africaurgente.org/etiopia-numero-de-pessoas-ameacadas-pela-fome-em-etiopia-africa/>

USA



<http://www.publicdomainpictures.net/view-image.php?image=19736>

Nordeste



<http://senadores.democratas.org.br/governo-federal-e-insensivel-a-seca-do-nordeste/>

Nordeste



<http://veja.abril.com.br/multimedia/galeria-fotos/seca-no-nordeste-2012>

ANEXO B

Camarões



<http://thebest-tourist-destinations.blogspot.com.br/2012/11/cameroon-travel-guide-and-travel-info.html>

Angola



<http://venturesafrica.com/top-10-richest-countries-in-africa/>

USA



<http://www.pitacodoblogueiro.com.br/50-fotos-da-pobreza-escondida-nos-estados-unidos/>

Nordeste



<http://www.maispassagensaereas.com/fotos-nannai-beach-resort-ipojuca.html>

Nordeste



<http://www.maispassagensaereas.com/fotos-nannai-beach-resort-ipojuca.html>

ANEXO C

A stereotype is a fixed general image or set of characteristics representing a particular type of person or thing, but which may not be true in reality. It's important to challenge.

(<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/stereotype>)

It is a perception of a person or thing that applies those attributes most commonly associated with the group that such person or thing belongs to, regardless of whether that perception is true. (<http://www.urbandictionary.com/define.php?term=stereotype>)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADE - CH
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL

DOCENTE: --

PERÍODO: 8º - 2015.2

SETOR DE REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO: E.E.E.F.M. -- 1º ano “C” do turno da manhã.

PROFESSORES ESTAGIÁRIOS: --

2ª AULA – 20 DE ABRIL DE 2016

Tema:

Estereótipo e preconceito

Objetivos gerais:

- Promover reflexão, a partir da leitura de textos multimodais, sobre a construção de estereótipos.
- Promover um pensamento crítico acerca das realidades representadas, entendendo-as como parciais e situadas.

Objetivos específicos:

- Discutir acerca de julgamentos feitos a partir de preconceitos, que, por vezes, são baseados em estereótipos.
- Desenvolver nos alunos uma postura mais ativa na leitura (construção de sentido) de textos (no caso, tirinha) e posicionamento em relação ao tema.

1º MOMENTO: 15’

Retomar o que fora discutida na aula anterior:

- Conceito de estereótipo;
- Exemplos de estereótipos.

2º MOMENTO: 25’

- Exibir os primeiros 1 minutos e 12 segundos o vídeo intitulado “Você veste minissaia? Você é PUTA?”;
- Discutir brevemente com os alunos sobre o porquê da garota estar sendo hostilizada;
- Entregar uma tirinha (ANEXO A) que trata de abusos contra mulheres devido às roupas “provocativas” que as mesmas usam;
- Explorar as palavras chave e o contexto (julgamento) através das imagens;
- Relacionar a tirinha com o vídeo “Você veste minissaia? Você é PUTA?”;
- Perguntar aos alunos qual estereótipo eles percebem no texto e vídeo;
- Dividir a turma em dois grupos: um a favor e ou contra o que é argumentado no texto/tirinha e no vídeo. A discussão será realizada em Português.

3º MOMENTO:30’

- Dividir a turma em quatro grupos: cada grupo receberá uma tirinha que tratam de preconceito e estereótipo. Dois grupos receberão tirinhas relacionadas aos negros (ANEXO B – a primeira tirinha desse anexo está editada) e os outros dois grupos relacionadas aos gays (ANEXO C):

- Cada grupo deverá fazer a leitura da tirinha e apresenta-la para a turma, além de destacar algum traço de estereótipo por eles percebido.

Extra:

- Exibir o vídeo (**editado**) intitulado “PEGADINHA: Teste Social - RACISMO (Prank: White Guy VS Black Guy - Racism)” que mostra as reações das pessoas ao ver um rapaz branco e um rapaz negro tentando abrir o carro com um arame, com a desculpa de ter esquecido a chave dentro do carro. Este vídeo será exibido após a apresentação das tirinhas do anexo B.

- Exibir o vídeo de humor intitulado “COMO É SER GAY?” que aborda estereótipos relacionados a gays, como: todo gay tem AIDS, todo gay é gay porque já sofreu abuso sexual, todo gay é gay porque os pais são gays.

4º MOMENTO: 20’

- Elabora um pequeno texto expressando a opinião do grupo acerca do tema abordado nas tirinhas apresentadas pelos grupos: o grupo que apresentar tirinha relacionada aos negros deverá escrever sobre as tirinhas que abordam temas relacionados aos gays e vice-versa.

AVALIAÇÃO:

CONTÍNUA - será observada a participação dos alunos em todos os momentos das aulas: engajamento na leitura e discussão de textos multimodais, a capacidade de negociação do conhecimento de língua inglesa que têm e utilização de recursos disponíveis para produção ou leitura de textos verbais escritos, a habilidade de relacionarem os temas das discussões com contextos outros que não foram abordados, inclusive os seus próprios, e autonomia para exporem suas respectivas opiniões.

MATERIAIS:

- Datashow;

- uma copia de cada tirinha do anexo B e C;

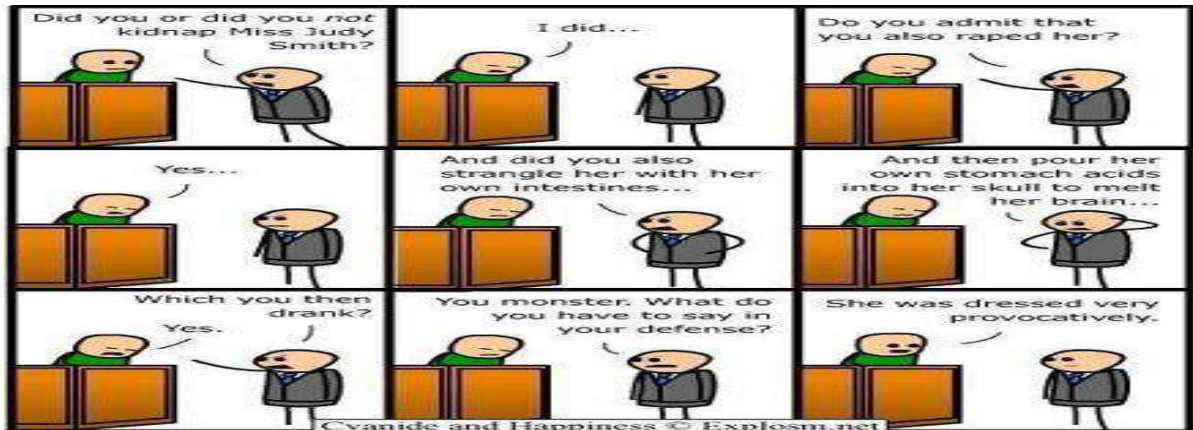
REFERÊNCIAS:

YOUTUBE. *Você veste minissaia? Você é PUTA?.* Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=o1laJOCUI4w>> acessado em Abril de 2016.

YOUTUBE. *PEGADINHA: Teste Social - RACISMO (Prank: White Guy VS Black Guy - Racism).* Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=AQZPrpfKOkQ>> acessado em Abril de 2016.

YOUTUBE. *COMO É SER GAY?.* Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=KhZUelyhOZs>> acessado em Abril de 2016.

ANEXO A



https://www.google.com.br/search?q=https://s-media-cache-lunatic.com/736x/f6/6d/09/f66d0928e6f53d2e8d3cdf9a0fe5ef4.jpg&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj4wt2Z1uvLAhXImR4KHdsuB7wQ_AUIBygB&biw=1366&bih=599#imgsrc=v5ypAPz7cIeb4M%3A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADE - CH
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL

DOCENTE: --

PERÍODO: 8º - 2015.2

SETOR DE REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO: E.E.E.F.M. -- 1º ano “C” do turno da manhã.

PROFESSORES ESTAGIÁRIOS: --

3ª AULA – 28 DE ABRIL DE 2016

Tema:

Estereótipo e preconceito

Objetivos gerais:

- Promover reflexão, a partir da leitura de textos multimodais, sobre a construção de estereótipos.
- Promover um pensamento crítico acerca das realidades representadas, entendendo-as como parciais e situadas.

Objetivos específicos:

- Discutir acerca de julgamentos feitos a partir de preconceitos, que, por vezes, são baseados em estereótipos.
- Desenvolver nos alunos uma postura mais ativa na leitura (construção de sentido) de textos e posicionamento em relação ao tema.

1º MOMENTO: 10’

Retomar o que fora discutida na aula anterior:

- Tema tratado na tirinha e no vídeo que foram utilizados na aula anterior;
- Estereótipo presente na tirinha e no vídeo.

2º MOMENTO: 30’

- Dividir a turma em quatro grupos (os grupos formados serão mantidos até a próxima aula – final do estágio): cada grupo receberá uma tirinha que tratam de preconceito e estereótipo. Dois grupos receberão tirinhas relacionadas aos negros (ANEXO A – a primeira tirinha desse anexo está editada) e os outros dois grupos relacionadas aos gays (ANEXO B);
- Cada grupo deverá fazer a leitura da tirinha e apresentá-la para a turma, além de destacar algum traço de estereótipo por eles percebido. Os alunos poderão consultar dicionários bilíngues.
- Exibir o vídeo (**editado**) intitulado “PEGADINHA: Teste Social - RACISMO (Prank: White Guy VS Black Guy - Racism)” que mostra as reações das pessoas ao ver um rapaz branco e um rapaz negro tentando abrir um carro com um arame, com a desculpa de ter esquecido a chave dentro do carro. Este vídeo será exibido após a apresentação das tirinhas do anexo A.

- Exibir o vídeo (**editado**), de humor, intitulado “COMO É SER GAY?” que aborda estereótipos relacionados a gays, como: todo gay tem AIDs, todo gay é gay porque já sofreu abuso sexual, todo gay é gay porque os pais são gays. Este vídeo será exibido após a apresentação das tirinhas do Anexo B.

3º MOMENTO: 25’

- Exibir um cartaz com a fala escritora Chimamanda Ngozi Adichie (ANEXO C) sobre o problema dos estereótipos, que se relaciona, diretamente, com as discussões das aulas.

- Apresentar alguns cartazes (ANEXO D) que vão de encontro a visões estereotipadas utilizando verbos no presente simples na forma negativa e a estrutura de imperativos negativos.

- Falar do gênero cartaz e seu objetivo (a partir do conhecimento prévio dos alunos).

4º MOMENTO 25’:

- Revisão de aspectos gramaticais: utilizar frases dos cartazes para explicar a estrutura das frases na negativa no presente simples e frases no imperativo negativo;

- Atividade estrutural – praticar tais aspectos gramaticais (ANEXO E);

- HOMEWORK: Pedir que os alunos pensem em estereótipos (os estudados e outros que conheçam e /ou alguns que façam parte de suas respectivas comunidades) e prepararem frases em inglês desconstruindo tais estereótipos (utilizando, também, o aspecto gramatical estudado) para serem utilizadas em um cartaz que será produzido pelos alunos na próxima aula.

AVALIAÇÃO:

CONTÍNUA - será observada a participação dos alunos em todos os momentos das aulas: engajamento na leitura e discussão de textos multimodais, a capacidade de negociação do conhecimento de língua inglesa que têm e utilização de recursos disponíveis para produção ou leitura de textos verbais escritos, a habilidade de relacionarem os temas das discussões com contextos outros que não foram abordados, inclusive os seus próprios, e autonomia para exporem suas respectivas opiniões.

MATERIAIS:

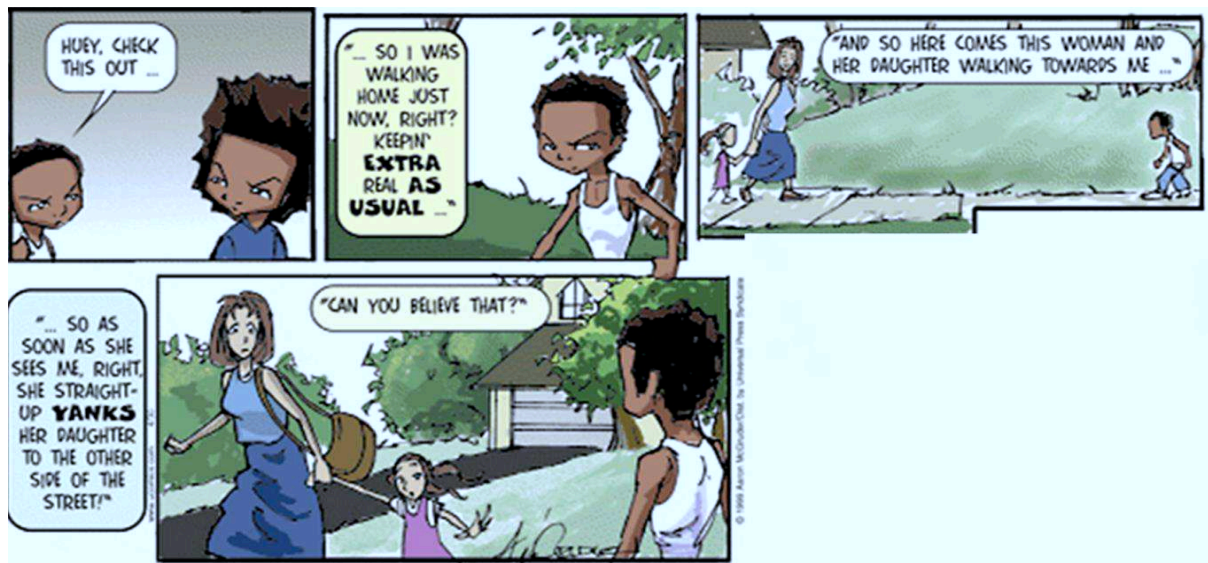
- Datashow; Quatro copias de cada tirinha; Dicionários bilíngues (Português- Inglês); 31 cópias da atividade gramatical.

REFERÊNCIAS:

YOUTUBE. *PEGADINHA: Teste Social - RACISMO (Prank: White Guy VS Black Guy - Racism)*. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=AQZPrpfKOkQ>> acessado em Abril de 2016.

YOUTUBE. *COMO É SER GAY?*. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=KhZUelyhOZs>> acessado em Abril de 2016.

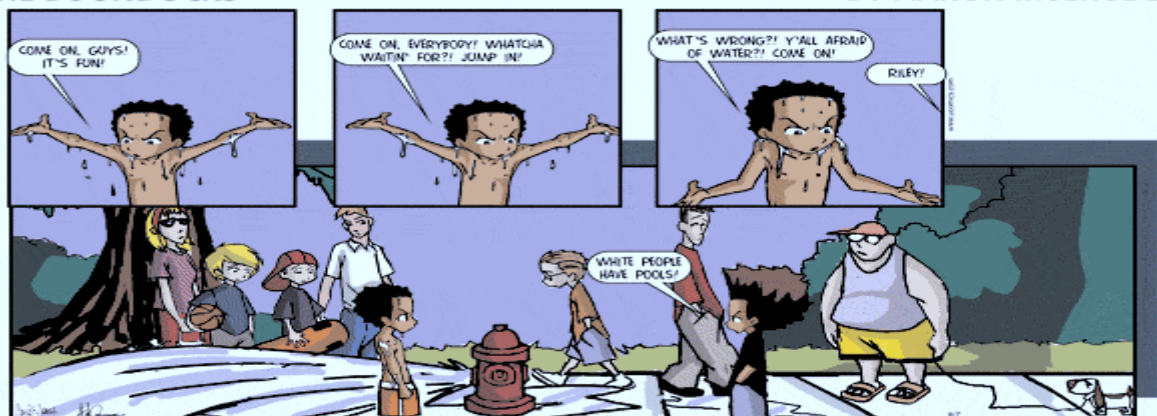
ANEXO A



https://www.google.com.br/search?q=f2dc1-boondocks3&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjfxprxgZfMAhVFFx4KHdcODPMQ_AUICCGC&biw=1366&bih=643#imgcr=LgRgEXts4-LXmM%3A

THE BOONDOCKS

BY AARON McGRUDER



https://www.google.com.br/search?q=f2dc1-boondocks3&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjfxprxgZfMAhVFFx4KHdcODPMQ_AUICCGC&biw=1366&bih=643#tbn=isch&q=bo050807&imgcr=ay5oCxJS3tHOpM%3A

ANEXO B

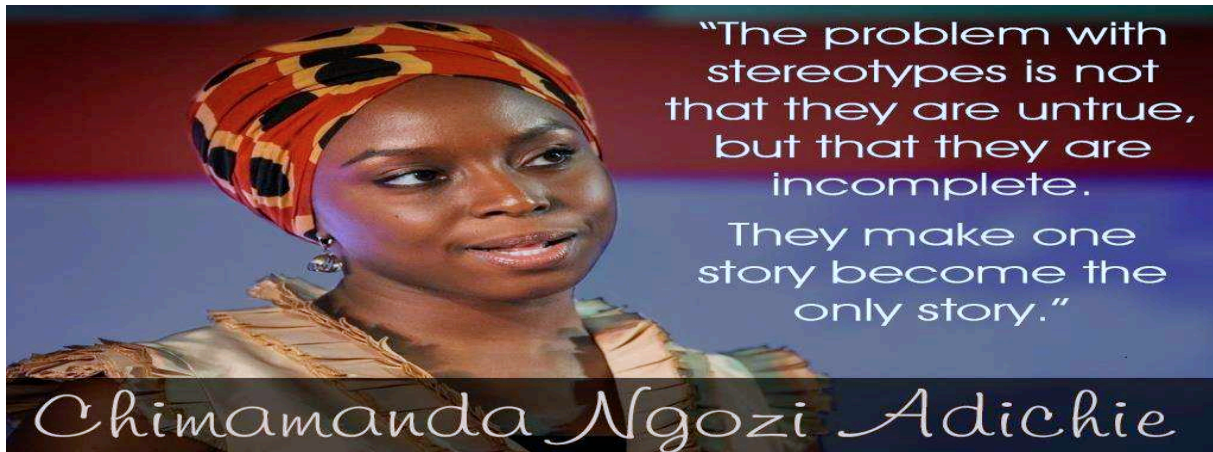


<http://sociallyawkwardmisfit.com/post/82523336917/sociallyawkwardmisfitcom>



https://www.google.com.br/search?q=gay+comic+strip.+whoa,+where+am+i&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi5kPehg5fMAhVFKh4KHYw3BagQ_AUIBygB&biw=1366&bih=643#imgsrc=8qYHzldvGMy7yM%3A

ANEXO C

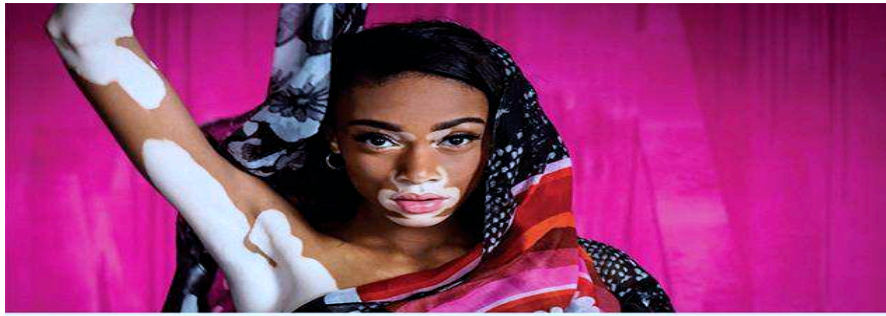


<http://www.higheradvantage.org/cultural-stereotypes-an-incomplete-story/>

ANEXO D



https://www.google.com.br/search?q=6cfc3152c4c9ebfe759f72dcee64fb5b&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjw0ZrujaHMAhWErB4KHYZYA_4Q_AUICCgC&biw=1366&bih=643#imgsrc=R6ik7Wgf8Hx6JM%3A



‘Don’t Judge Me by the **Colour of My Skin**’

by Phoebe Fraites

<http://dazzlethemag.com/dont-judge-me-by-the-colour-of-my-skin/>



<http://www.littleafrica.com/black/free.htm>



https://www.google.com.br/search?q=6cfc3152c4c9ebfe759f72dcee64fb5b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjw0ZrujaHMAhWErB4KHYZYA_4Q_AUICCGC&biw=1366&bih=643#tbm=isch&q=im+not+a+stereotype&imgcr=Ayyxrls41p0-JM%3A



<http://figment.com/groups/32030-Cover-My-Work-Cover-Studio/discussions/153165>

**aids is not a
"gay disease"**

<https://www.flickr.com/photos/infiniteave/4072536938>

ANEXO E

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS - UAL
PROFESSORES ESTAGIÁRIOS: ----**

CAMPO DE ESTÁGIO: E.E.E.F.M. -- 1º ano “C” do turno da manhã.

STUDENT: _____

Activity

Present simple tense of verb *to be* – negative form

Positive		Negative	
I am	I'm	I am not	I'm not
You are	You're	You are not	You aren't
He / She / It is	He's / She's / It's	He / She / It is not	He / She / It isn't
We are	We're	We are not	We aren't
You are	You're	You are not	You aren't
They are	They're	They are not	They aren't

Present simple tense of other verbs – negative form

Positive	Negative	
I work	I do not work	I don't work
You work	You do not work	You don't work
He / She / It works	He / She / It does not work	He / She / It doesn't work
We work	We do not work	We don't work
You work	You do not work	You don't work

They work	They do not work	They don't work
-----------	------------------	-----------------

Rewrite the positive sentences in the negative form.

It usually snows here in the winter.

I like a big breakfast every morning.

Chris goes on holiday every year.

He swims every morning.

Imperative is usually used to give orders. However, it can be used to give advices – in this case, it is often used in negative form.

(DON'T or DO NOT + base form of the verb)

Don't drink alcohol.

Don't judge you friend.

Don't be racist.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADE - CH
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL

DOCENTE: --

PERÍODO: 8º - 2015.2

SETOR DE REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO: E.E.E.F.M. -- 1º ano “C” do turno da manhã.

PROFESSORES ESTAGIÁRIOS: --

4ª AULA – 04 DE MAIO DE 2016

Tema:

Estereótipo

Objetivos gerais:

- Promover reflexão, a partir da leitura de textos multimodais, sobre a construção de estereótipos.
- Promover um pensamento crítico acerca das realidades representadas, entendendo-as como parciais e situadas.

Objetivos específicos:

- Produzir UM banner, em nome da turma, com frases que desconstruam visões estereotipadas locais, para conscientização da comunidade escolar.
- Incentivar o trabalho em grupo: desenvolver as habilidades de ouvir a opinião dos outros colegas e de fazer escolhas pensando no grupo.
- Utilizar os aspectos gramaticais estudados (na aula anterior) com um propósito real de uso dos mesmos.

1º MOMENTO: 30’

- Pedir que os alunos elaborem e apresentem frases que desconstruam estereótipos locais, que foram pedidas (no final da aula anterior) – a turma estará organizada em 4 grupos (os mesmos da aula anterior);
- Fazer reescritas das frases que julgarmos necessário;

2º MOMENTO: 40’

- Cada grupo ficará em um computador (sala de informática da escola): deverão digitar as frases, escolherem as fontes, tamanho de fontes, cores e imagens que queiram utilizar.
- Juntar as produções dos quatro grupos em um único *banner* no *Powerpoint*. A turma deverá decidir a posição das frases e/ou algum tipo de padronização que decidirem.
- O *banner* será impresso e colocado na escola assim como publicado no site da mesma. Tanto o banner impresso quanto o publicado no site estarão em inglês como forma de (provavelmente) despertar o interesse/ incentivar os alunos da escola a aprenderem a língua e também entenderem a produção de seus colegas do 1º ano ‘C’.

3º MOMENTO: 20'

- Conversar com os alunos acerca dos estereótipos: o que eles sabiam/pensavam sobre, antes das aulas; se após as aulas houve ou não alguma mudança na maneira como eles entendem os estereótipos e como eles podem influenciar (pré)julgamentos.

AVALIAÇÃO:

CONTÍNUA - será observada a participação dos alunos em todos os momentos das quatro aulas: engajamento na leitura e discussão de textos multimodais, a capacidade de negociação do conhecimento de língua inglesa que têm e utilização de recursos disponíveis para produção de textos verbais escritos, a habilidade de relacionarem os temas das discussões com contextos outros que não foram abordados, inclusive os seus próprios, e autonomia para exporem suas respectivas opiniões.

MATERIAIS:

- 4 computadores

REFERÊNCIAS:

- -

DESCONSTRUINDO VISÕES ESTEREOTIPADAS: LETRAMENTO CRÍTICO E CIDADANIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não se pode negar que a sociedade contemporânea, com os processos de globalização e o advento das novas tecnologias, passa por inúmeras transformações. Assim, embora as fronteiras físicas que dividem países, povos e culturas diferentes tenham diminuído, expande-se o que há para ser conhecido devido o emergir das diferenças locais. Porém, essas diferenças/conhecimentos locais estão em constante relação com o global, em que ambos se influenciam mutuamente (cf. MATTOS, 2015).

Com isso, a escola tem que se atualizar para acompanhar as evoluções/transformações que sofre a sociedade atual. Pois, precisa melhor preparar os alunos/cidadãos para esse mundo contemporâneo que exige o desenvolvimento de habilidades outras para que possa melhor participar dessa sociedade altamente letrada, com linguagem multimodal, tecnologizada, plural e heterogênea.

Segundo Mattos (2015), a visão de letramento é ampliada para letramentos, no plural, entendido como práticas socioculturais em que práticas de leitura e escrita são entendidas como “práticas intrinsecamente ligadas às práticas sócio culturais em uso de grupos” (ibid., p.50), que ensinado sob a perspectiva do letramento crítico visando o desenvolvimento da cidadania participativa (BRASIL, 2006; COPE e KALANTZIS, 2000; DUBOC e FERRAZ, 2011; MATTOS, 2011; 2015) parece uma alternativa para a formação do cidadão, para que o mesmo esteja melhor preparado para negociar as diferenças da sociedade atual.

Com base nessas discussões e em um ocorrido durante o período de observação do estágio supervisionado, em que um aluno ao ver uma estagiária negra, relacionou-a com a epidemia do ebola, em um comentário com o colega, subentendendo que toda pessoa negra teria ebola, baseamos nossa pesquisa na desconstrução de visões estereotipadas, a partir do trabalho com textos multimodais, na tentativa de conscientizar os alunos sobre o perigo das verdades tidas como únicas. Assim, a pergunta norteadora dessa pesquisa foi: como o trabalho com textos multimodais, em aulas de língua inglesa, pode contribuir para a desconstrução de visões estereotipadas e para o desenvolvimento da cidadania participativa?

Para que pudéssemos respondê-la, planejamos nossas aulas do período de regência do estágio supervisionado visando a problematização de estereótipos (JESUS, 2008;

JAKUBASZKO, 2015), que tivessem relevâncias para o contexto local dos alunos, a partir de leituras de textos multimodais (FERRAZ, 2014; MIZAN, 2014) visando um desenvolvimento de cidadania participativa, para que os alunos pudessem relacionar o que fora aprendido na sala de aula com a comunidade escolar e comunidade em que vivem para uma tomada de ação. Nesse caso a tomada de ação foi realizada a partir da produção de um *banner*.

O presente artigo está estruturado em considerações iniciais, fundamentação teórica que está dividida em três tópicos, a saber: Influências da Globalização e das Novas Tecnologias, Ensino de Língua Inglesa: Letramento Crítico e Cidadania, e Estereótipos. Em seguida temos metodologia e então, nossa análise, intitulada Desconstruindo Visões Estereotipadas nas Aulas de Língua Inglesa, que está dividida em três grupos: Explorando Estereótipos, Desconstruindo visões estereotipadas e Desconstrução de estereótipos Locais. Por fim, nossas considerações finais e as referências que fundamentaram nossa pesquisa.

1 INFLUÊNCIAS DA GLOBALIZAÇÃO E DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Segundo Mattos (2015), a sociedade atual passa por inúmeras e incessantes transformações devido aos processos de globalização e a surgimento de novas tecnologias que influenciam os mais diversos setores da sociedade, alterando as relações econômicas, políticas, sociais e culturais em nível mundial, além de encolher o mundo em termos de fronteiras geográficas, ao mesmo tempo em que o expande em termos do que existe para ser conhecido.

Assim, percebe-se um emergir crescente de diversidades locais que, embora tenham suas especificidades, estão em constante conectividade com o global, estabelecendo, assim, uma relação em que o global influencia e é influenciado pelo local. Essa característica de diversidade, de heterogeneidade também é percebida na comunicação e na construção de significado que ocorre através de uma linguagem cada vez mais multimodal. Precisamos, então, negociar as diferenças, a heterogeneidade que está presente no nosso cotidiano. Isso exige dos alunos/cidadãos mais do que a aquisição de habilidades de escrita e leitura, como tradicionalmente concebidas. (COPE e KALANTZIS, 2000; MATTOS, 2015).

Assim, como discute Mattos (2015), a visão de letramento como a condição daquele que adquire, se apropriada habilidades (de forma isolada e mecânica) de ler e escrever, no sentido de que é alfabetizado (conhece o alfabeto e assina o próprio nome), e também letrado no sentido de que consegue ler textos, em um nível mais decodificador, precisa ser ampliado. Logo, entende-se letramentos, no plural, como práticas socioculturais em que

práticas de leitura e escrita são entendidas como “práticas intrinsecamente ligadas às práticas sócio culturais em uso de grupos” (ibid., p.50)

Segundo Cope e Kalantzis (2000), *The New London Group* argumenta que as transformações da sociedade contemporânea também influenciam a noção de cidadania. A noção de cidadão como relacionado a um país, a uma cultura e a uma língua padronizada precisa ser ampliada para um “pluralismo cívico” (ibid, p. 15) em que a diferença, a diversidade é a norma.

2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: LETRAMENTO CRÍTICO E CIDADANIA

Segundo as OCEM/LE, os objetivos do ensino de língua estrangeira na escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. A falta de clareza em relação aos objetivos leva a escola regular a focar apenas nos aspectos linguísticos isoladamente, sem relação com os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos das comunidades de práticas que fazem uso da língua. Assim, tem-se como objetivo no ensino de língua estrangeira na escola regular “a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90). A disciplina curricular, Língua Inglesa, no caso aqui investigado, deixa de ter um fim em si próprio e passa a ser um meio para o trabalho com questões mais educacionais e formativas do indivíduo/aluno, o que é mais compatível com as necessidades da sociedade atual.

Isso porque não é objetivo o ‘preenchimento’ do aluno com conteúdos no intuito de que ao final ele esteja ‘completo e formado’, mas que além dos conteúdos, dos aspectos linguísticos da língua inglesa, no caso, a compreensão e o desenvolvimento de uma cidadania participativa e plural que prepare o aluno/cidadão para essa sociedade heterogênea, pluralista, híbrida. O conceito de cidadania proposto pelas OCEM/LE, que vai ao encontro do que foi discutido pelo *The New London Group* (COPEL e KALANTZIS, 2000), é

muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que ‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre a posição/lugar que uma pessoa (o aluno ou cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Porque essa é sua posição? Como veio para ali? Ele quer estar nela? Quer mudar? Quer sair? (...) Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina de Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2006, p. 91).

Como argumenta Mattos (2011), percebemos que esse conceito de cidadania participativa envolve um engajamento mais ativo, tomadas de decisões “por parte de sujeitos localizados sócio historicamente” (ibid. p. 41) e, por isso, a importância da compreensão da posição que ocupa na sociedade para melhor entender que as leituras, a construção de

sentidos, as realidades, são sempre *localizadas* a depender de cada sujeito e da posição que ocupa. Porém, na sociedade atual é importante entender que esse ‘conhecimento local’ não é concebido de forma isolada, mas que sofre influências do global, ao mesmo tempo em que o influencia. Assim, essa questão presente na contemporaneidade de conhecimentos locais em constante conectividade global e mútua influência precisa estar presente na sala de aula.

Para alcançar esses objetivos, a educação precisa assumir uma perspectiva mais crítica. Essa perspectiva crítica é no sentido da busca consciente de compreensão do mundo e ao mesmo tempo, mudar esse mundo que tentamos entender. Ou seja, uma educação para a cidadania que visa uma tomada de ação através da participação ativa dos indivíduos. Na questão do ensino de língua inglesa, essa criticidade pode ser alcançada ao se assumir a abordagem do letramento crítico que propõe a problematização de questões sociais, relações de poderes e o entendimento e negociação das diferenças – relação entre aprendizagem de língua estrangeira e mudança social. (DUBOC e FERRAZ, 2011; MATTOS, 2014).

No letramento crítico o sentido não é visto como algo preexistente a leitura. Ou seja, o leitor/ouvinte/espectador assume uma responsabilidade, um papel ativo na construção de sentido e não mais uma postura passiva de busca ou resgate de sentidos ‘pertencentes’ a um autor (MATTOS, 2014; CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001). Ao assumir essa postura ativa, o leitor percebe que as influências históricas e sócio culturais de seu contexto influenciam nessa construção de sentidos, e que, portanto, pessoas de diferentes contextos podem construir sentidos diferentes. Logo, ao estar consciente de tais influências, o leitor passaria a questionar, contestar representações ou verdades (dominantes) tidas como corretas na sociedade.

Diante da sociedade atual, cada vez mais tecnologizada, é de extrema importância que o professor, e o aluno, entendam o texto não apenas como texto verbal escrito. Pois o uso constante de tecnologias e/ou as influências que estas trazem para a maneira que os textos se apresentam na sociedade, muitas vezes não se limitando a linguagem verbal escrita, o aluno precisa desenvolver a habilidade de leitura multimodal (imagem, som, gestos e a combinação entre estes e também com o texto verbal escrito) e não linear que está bastante presente na sociedade contemporânea (KRESS, 2003 *apud* TAVARES e STELLA, 2014).

Tavares e Stella (2014) ao discutirem a questão da multimodalidade, argumentam que as imagens, por exemplo, não são um suporte/coadjuvante da escrita ou da leitura. Assim, a escrita deixa de ser o centro de produção de sentidos, e as demais formas ou modos de representações se igualam ao *status* da escrita na produção de sentidos à disposição do leitor.

A presente pesquisa se deteve a utilização de textos multimodais envolvendo imagens por serem mais acessíveis e compatíveis com as condições da escola pública que atuamos, e por estarmos fundamentados nos autores Ferraz (2014) e Mizan (2014). Esses autores discutem acerca da importância do uso de imagens nas aulas de inglês, pois essas favoreceriam a criatividade na construção de sentidos, evitando que aprendizes, principalmente os que têm um nível baixo de conhecimento da língua, fiquem presos à decodificação e a procura do sentido, e das intenções do autor, em um texto escrito.

Segundo Mizan (2014), as imagens, que são bastante utilizadas na mídia, são consideradas meios realistas, mais fiéis, de representação da realidade, como se essas fossem capazes de reproduzir objetivamente o real. Porém, a autora chama atenção para o fato de que dependendo do contexto que se encontra ou a maneira que é utilizada, pela mídia, por exemplo, a imagem pode assumir vários significados. Vale ressaltar que não é característica multimodal do texto em si que contribuirá para uma perspectiva crítica do ensino, mas a maneira como esses textos são trabalhados. Como argumenta Ferraz (2014), o professor não deve impor sua interpretação como certa, mas oportunizar a possibilidade plural de construção de sentidos por parte dos alunos.

Acreditamos que, ao trabalhar com imagens, e imagens interagindo com textos escritos, isto é, textos multimodais (KRESS, 2003 *apud* TAVARES e STELLA, 2014) sob a perspectiva do letramento crítico, e com uma postura, do professor, que otimize a construção de conhecimento por parte dos alunos, pode contribuir para a formação do senso crítico e de cidadania participativa do aprendiz, pois o ajudamos a

refletir sobre o próprio discurso, quando descrevemos e interpretamos imagens demonstra que qualquer conhecimento é situado e parcial. Apresentar a nossa posição e interpretação não como universal, mas local também mostra como a nossa interpretação é resultado de quem somos, nossa posição social e formação cultural (MIZAN, 2014, p. 281).

3 ESTEREÓTIPOS

Segundo Jesus (2008), a definição de estereótipos resulta da definição de protótipo. Protótipo seria a representação mental, individual e flexível que “adquire estabilidade por meio da lexicalização ou designação [dessa representação]” (JESUS, 2008, p. 3). Uma vez designada, lexicalizada, nomeada, essa representação passa a “ideias compartilhadas social e culturalmente, transformando-se em estereótipos” (ibid., 2008, p. 3). O estereótipo, dependendo de seu conteúdo, pode reforçar e propagar ideias preconceituosas e influenciar

os processos de leitura (de mundo, não apenas de textos) podendo dificultar a convivência com as diferenças.

Com o compartilhamento dos estereótipos, essas representações-generalizações geralmente passam ao senso comum, definindo a realidade de um povo, de um lugar ou de algum fenômeno (JAKUBASZKO, 2015). Como adverte a escritora Nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em sua palestra intitulada *The danger of a single story*¹ no TED, o problema dos estereótipos não é que eles são mentiras, mas que são incompletos e tendem a serem tomados como a única verdade.

De acordo com Jakubasko (2015), essas generalizações são transmitidas por meio da linguagem, na maior parte das vezes de maneira inconsciente e, portanto, a desconstrução, a ruptura desses estereótipos, dessas generalizações poderia ser realizada por meio do estudo da mesma, principalmente se assumirmos uma postura crítica de questionamento dessas representações, e pensarmos as realidades ou as representações destas como plurais, parciais e localizadas (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001; MATTOS, 2014; MIZAN, 2014).

4 METODOLOGIA

A disciplina de Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio foi ministrada pelo professor doutor Marco Antônio Margarido Costa no período 2015.2, de 27 de Janeiro de 2016 a 25 de maio de 2016, momento da entrega do presente artigo. Nessa disciplina houve leitura e discussão das OCEM/LE e de alguns textos que tratavam da perspectiva do letramento crítico no ensino de Língua Inglesa. Além das leituras e discussões, também tivemos que adaptar uma atividade de um livro e elaborar duas propostas de aula na perspectiva dos textos que vinham sendo discutidos nas aulas. Antes de começar a regência, cada dupla (ou trio, no nosso caso) teve que escolher um texto, relacionado à pesquisa a ser desenvolvida no estágio, apresentar e então produzir um plano de aula pensando no período da regência.

Ao iniciarmos o período de observação e, em seguida, o de regência, nos encontrávamos, pessoalmente, apenas uma vez por semana para compartilharmos nossas experiências no campo de estágio e discutirmos os planejamentos das próximas aulas. Vale ressaltar que além do professor da disciplina de estágio, contamos com a ajuda de sua orientanda do mestrado, Patrícia Medeiros, no planejamento das aulas. Percebemos que todos os momentos e atividades da disciplina estavam interligados de forma a contribuir nos

¹https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story

planejamentos das aulas do estágio, na seleção de textos para fundamentar a pesquisa e os planos de aula, e para a elaboração de uma pergunta de pesquisa. Após o período da regência nos detemos à produção do presente artigo, trabalho final da disciplina.

Para essa pesquisa tivemos como participantes alunos da do 1º ano “C” do ensino médio, turno da manhã, da escola E.E.E.F.M. --, situada na cidade de Campina Grande-PB. Essa turma era composta por vinte e nove alunos com idades que variavam de quinze a vinte anos. A coleta de dados ocorreu em duas etapas. A primeira durante a regência de quatro aulas, de noventa minutos cada, através da gravação do áudio das mesmas com um aparelho de telefone celular e através da produção de um banner na última aula.

As quatro aulas foram acerca do tema estereótipos. Na primeira aula tentamos explorar as visões estereotipadas dos alunos, através de leitura de textos multimodais, e a partir destas ensinar o conceito de estereótipo. Para isso, apresentamos uma definição do conceito em inglês e levamos dois vídeos como exemplos de visões estereotipadas. Na aula seguinte, trabalhamos com uma tirinha, em inglês, que tratava da relação entre estupro e mulheres que se vestem com ‘roupas provocativas’. Apresentamos também um vídeo em que uma garota, Geisy Arruda, que fora hostilizada em uma faculdade devido o vestido curto que usava. Para essa aula promovemos um debate com a turma sobre o tema.

Na terceira aula apresentamos tirinhas, em inglês, com situação de preconceito para que os alunos (divididos em 4 grupos) fizessem a leitura e, a partir do conceito aprendido nas aulas anteriores, conseguissem identificar a generalização, o estereótipo, que fundamentava tal situação para então apresentarem para a turma. Nessa aula apresentamos alguns *posters* com frases desconstruindo os estereótipos tratados nas tirinhas. A seleção desses *posters* também se deu devido ao uso que estes faziam da negativa no presente simples e do imperativo na negativa. A partir desses exemplos explicamos esses aspectos linguísticos.

Na última aula, propomos a produção de um *banner* para sensibilização da comunidade escolar acerca de alguns estereótipos presentes no contexto local dos alunos, assim percebidos por eles. Pedimos também que nessa produção estivesse presente os aspectos linguísticos estudados.

Na segunda etapa de coleta de dados, selecionamos, transcrevemos² e categorizamos os dados coletados em três grupos: a) um com transcrição de fragmentos dos áudios em que era possível perceber que os alunos expressavam suas visões estereotipadas

² Foram utilizadas regras de transcrição apresentadas por Faria (2004). /...para pausa/ (()) para comentário do transcritor / (...) para interrupção ou corte de parte da sequência das falas do áudio / :: para prolongamento de vogal. Utilizamos as siglas **PS** para professores estagiários, **A** para alunos; indicamos números para sinalizar que são falas de diferentes alunos; Logo, **A1** de um fragmento não significa que é o mesmo **A1** de outro fragmento, e **M** para maioria ou todos os alunos.

durante as leituras de textos multimodais; b) outro com transcrição de fragmentos dos áudios que demonstravam momentos que sugerem uma desconstrução de visões estereotipadas pelos alunos; e c) um terceiro grupo em que apresentamos as frases do *banner* para demonstrar que o senso de cidadania participativa foi praticada a partir de uma tomada de ação dos alunos.

5 DESCONSTRUINDO VISÕES ESTEREOTIPADAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Para trabalho com textos multimodais (imagens e tirinhas, no caso), visando a desconstrução de visões estereotipadas e tomada de ação (no sentido de agir de forma ativa frente aos temas discutido nas aulas e o contexto local do qual os alunos fazem parte) do grupo com que trabalhamos, assumimos uma postura que vai ao encontro do que defende Ferraz (2014), isto é, não impomos nossa interpretação ou leitura com certa, mas buscamos oportunizar a possibilidade de construção de sentidos por parte dos alunos. Para isso, nossas discussões sempre tinham como base as considerações e interpretações dos mesmos. Os dados selecionados serão analisados, a seguir, em três grupos.

5.1 EXPLORANDO ESTEREÓTIPOS

Nesse grupo apresentamos transcrição das falas dos alunos que demonstram momentos em que eles expressavam suas visões estereotipadas durante a leitura de imagens. Para esta análise selecionamos fragmentos da discussão entorno de imagens mais recorrentes na mídia e que, de tão recorrentes acabam gerando generalizações (JAKUBASKO, 2015) acerca da África, dos Estados Unidos.

Como os alunos não conheciam a palavra e o conceito estereótipo, quisemos explorar o máximo seus conhecimentos prévios e possíveis visões estereotipadas a partir de suas respectivas leituras das imagens apresentadas. Para isso, como sugere Ferraz (2014), não apresentamos nossa opinião, ou interpretação acerca das mesmas. A seguir analisaremos dois exemplos mais representativos de visões estereotipadas dos alunos no momento da leitura dessas imagens. Ao final das discussões, apresentamos o conceito de estereótipo em inglês, e o relacionamos com as leituras que os alunos fizeram das imagens.

Exibimos imagens, normalmente utilizadas como representativa da África (ANEXO A) e dos Estados Unidos (ANEXO B), respectivamente, devido a grande veiculação na mídia. Veja abaixo o fragmento da leitura/discussão em torno da referente a África.

A1: Porque a África que tem esses aspectos

M:É ... (risadas)

PS: Por que a gente sabe que a África tem esses aspectos?

A2: Porque é o que passa nos jornais

M: ((concordam))

(...)

PS: Vocês gostariam de estar nesse local?

M: Não

Em relação a primeira imagem (África) os alunos disseram que a imagem despertava sentimentos de “sofrimento”, “tristeza”, “pobreza”, “agonia” e “cede”. Após todos terem concordado que a imagem era da África, perguntamos o porquê da relação desses aspectos com a África, as respostas estão no fragmento acima.

A partir dessas respostas percebemos como a imagem tem um *status* de ser uma fiel representação da realidade. E que a maneira e a frequência com que é utilizada pelas mídias ao se referirem a um povo, por exemplo, pode afetar a maneira que outras pessoas passam a ver tal povo (MIZAN 2014). Isso fica evidente quando alunos, mesmo não conhecendo pessoalmente alguma parte da África, ao explicaram o porquê de suas visões, utilizam o verbo “tem”, por exemplo, (“A África tem esses aspectos”) o que demonstra uma certeza e confiança na fonte dessa informação, que depois eles falam que é “porque passa no jornal”. Vemos que essa visão, percebida durante a leitura dessa imagem, além de parecer bem estabelecida e assumida como verdade, criou certa repulsa com aquele povo e local, como podemos perceber no final do fragmento “**PS:** vocês gostariam de estar nesse local?**M:** não”.

Veja, agora, o fragmento da leitura/discussão a cerca da imagem referente aos Estados Unidos.

A1: Queria estar ai agora

PS: Por que vocês acham que é Estados Unidos?

A2: Porque é rico

A3: Porque é bonito

A4: Por causa da modernidade

A2: Riqueza

PS: Por que vocês acham que esses aspectos de modernidade e riqueza estão relacionados aos Estados Unidos?

(...)

A5: Por que é o que é mais falado

Ao exibirmos a segunda imagem (Estados Unidos), percebemos que os alunos à enxergaram como ‘um desejo de consumo’. Isso fica evidente na fala do aluno “queria estar ai”, e nos vocábulos utilizados para justificar o porquê que acreditavam que tal imagem era dos Estados Unidos, “rico”, “bonito”, “modernidade”, “riqueza”. Assim como no primeiro fragmento, relacionado à África, vemos que as visões dos alunos, que é evidenciada na leitura das imagens, são influenciadas pela circulação dessas generalizações, dessas imagens

utilizadas para representar um povo (MIZAN, 2014), como podemos ver na última fala, quando o aluno explica como que eles sabem que os Estados Unidos é da forma que eles descreveram, “porque é o que é mais falado”. Porém, nesse caso, eles não têm um sentimento de repulsa, mas de querer fazer parte.

Percebe-se que a utilização de imagem como texto base de alguma leitura, discussão contribui para a participação dos alunos, e para a exploração e entendimento de suas visões sobre as realidades representadas, pois os mesmos não se sentiam presos à procura de alguma resposta correta dentro de um texto escrito, indo ao encontro do que sugerem Ferraz (2014) e Mizan (2014).

A partir das leituras dos alunos, percebemos que essa constante veiculação de tais representações e generalizações resultam, como argumentam Jakubasko (2015) e Jesus (2008), em se tornar um senso comum, definindo a realidade de um povo, de um lugar. E que a depender do conteúdo, esses estereótipos podem reforçar e propagar ideias preconcebidas.

Embora, nesse primeiro momento, não tivéssemos a intenção de desconstruir, de mostrar outra visão além das generalizações percebidas, perguntávamos o porquê ou como eles sabiam dessas ‘verdades’, para que os mesmos comesçassem a se conscientizar de como as representações, assumidas como ‘verdade’, são influenciadas, indo ao encontro do que argumentam Cervetti, Pardales e Damico, (2001), Brasil (2006) e Mattos (2014), ao defenderem uma postura de questionamento das realidades representadas para que possamos entendê-las como parciais.

5.2 DESCONSTRUINDO VISÕES ESTEREOTIPADAS

Nesse grupo apresentamos transcrições de falas que representam, de forma mais evidente, momentos que sugerem desconstrução de visões estereotipadas por parte dos alunos. Analisaremos, primeiro, fragmentos relacionados à leitura de imagens menos recorrentes na mídia ao se referir a África. Trabalhamos imagens relacionadas a outros lugares, mas por questão de espaço nos deteremos a esse exemplo.

Ao exibirmos uma imagem (ANEXO C) de um país africano, Camarões, que apresentava aspectos diferentes da imagem que todos, imediatamente identificaram como África, os alunos a relacionaram com outros lugares como “Brasília”, “Orlando”, “fora do Brasil”. Então perguntamos:

PS:Então, o que vocês acham? Desperta o sentimento de que? De pena? De que?

A1:Oxe, de riqueza, de luxo, de massa

M:((risadas))

(...)

PS: Então, é o país Camarões, na África

M: Ahhhh ((os alunos ficaram surpresos))

(...)

PS: Então ...aquela outra imagem que a gente viu antes, que vocês falaram da agonia, pobreza, que era a imagem da África, e vocês conseguiram identificar, né?

M: Arram

PS: E por que essa (imagem) vocês não conseguiram identificar como relacionado à África?

A2: Porque quando se trata da África o povo já...já (pensa) na::, na pobreza, nessas coisas

Ao destacarem sentimentos positivos e não relacionarem a imagem à África, eles reforçam o que fora discutido anteriormente de como constante veiculação de tais representações e generalizações resultam, como argumentam Jakubasko (2015) e Jesus (2008), em se tornar um senso comum. Ao revelarmos que a imagem era de um país africano os alunos ficaram surpresos, e expressaram tal surpresa com um “Ahhhh” que pode ser identificado como momento de ruptura da representação cristalizada que tinham da África.

Ao questionarmos o porquê que eles não tinham relacionado tal imagem com a África, nos responderam que “porque quando se trata da África o povo já...já (pensa) na::, na pobreza, nessas coisas” o que demonstra certa consciência de como o que “o povo” pensa influenciaram suas leituras das imagens.

Vemos que, como discutem Ferraz (2014) e Mizan (2014), o uso de textos multimodais, nesse caso a imagem, incentiva a participação dos alunos na construção de sentido durante a leitura do texto nas aulas de inglês, principalmente daqueles alunos que têm pouco conhecimento linguístico da língua.

Essa desconstrução de visões estereotipadas em relação à África pareceu bastante marcante para os alunos, porque em outra aula, ao refletirmos sobre as atividades desenvolvidas, alguns alunos disseram:

“Essas discussões foram boas, principalmente pelo negócio da África...porque a gente só tinha aquele pensamento da África ... porque a gente via aquilo nos jornais... não só nos jornais, era nos filmes também que só passa a tristeza de lá...esses negócio...esse sofrimento.... e do nordeste também... por causa da seca...e aqui não é só isso”

“Você só ver na televisão...de o povo falar você vai pensar ... tipo, um exemplo, a África só tem ... é ... país pobre, essas coisas sabe ... você vai e pensa... e tem outra visão... a África não tem só país pobre, sabe?”

“A África eu achava que era um lugar muito pobre... que não tinha gente rica também... mas tem ... e é um lugar bonito também”

Percebemos que com a leitura de texto multimodal, imagens nesse caso, o aluno não se sentiu preso a procura de respostas corretas no texto, e os incitou a apresentarem suas múltiplas leituras gerando, assim, questionamentos acerca das representações tidas como

únicas e verdadeiras, já que, além da ampla veiculação na mídia, a imagem seria um meio fiel de representação da realidade (MIZAN, 2014). Logo, as visões estereotipadas são desconstruídas através da leitura de imagens que representam, por exemplo, uma realidade oposta a do senso comum em relação a um povo, no caso camaronês/africano.

Porém, vale ressaltar que não é a característica multimodal de um texto simplesmente que leva a ruptura, mas uma postura crítica de questionamento das representações dominantes, que também nos faz perceber as realidades ou as representações como plurais, parciais e localizadas (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001; BRASIL, 2006; MATTOS, 2014; MIZAN, 2014).

Em outros momentos utilizamos o gênero tirinha (ANEXO D) por utilizarem imagens como modo de representação que junto com o texto escrito contribui para a construção de sentido no momento da leitura. Devido à questão de espaço, analisaremos aqui um fragmento da discussão entorno de uma tirinha que problematizava a questão do estupro e da mulher que usa roupa curta. Por ser um texto multimodal, os alunos tiveram que considerar tanto as imagens como o texto escrito para construir sentido durante a leitura.

O estereótipo identificado por um aluno, e apoiado pelo restante da turma, foi que o rapaz que estava sendo jugado em um tribunal, na tirinha, “achava que ela [a vítima] era uma puta só por causa da minissaia dela”. Percebemos, aqui, que os alunos entenderam o conceito de estereótipo, a partir das leituras de imagens que precederam essa atividade com tirinhas, pois conseguiram identificar a generalização (JAKUBASKO, 2015; JESUS, 2008) a partir de um discurso, de uma situação preconceituosa.

Com a discussão sobre esse estereótipo, a partir da leitura do texto e sua relação com o contexto local (MATTOS, 2015; 2011), percebemos múltiplas opiniões e falas que desconstróem esse estereótipo indo ao encontro de uma postura crítica de questionamento que valoriza a pluralidade (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001; MATTOS, 2014; MIZAN, 2014):

A1: Eu acho que a roupa mexe com a cabeça do homem
(...)

A2: Eu acho que não é a roupa ...eu posso muito bem vestir uma sai curta, só que depende do meu comportamento... não depende só da roupa... tem mulher que se veste de roupa comprida e se comporta como puta”

A3: Não é a roupa ...e sim é o estuprador (...) por que ... tipo ... uma mulher vestida ... assim ... tipo... certinha ... fechada ... e ele achar ela bonita?”

PS: Então, a roupa influencia ou não?

A4: A roupa num influencia não ...não influencia em nada”

A3: Ela pode muito bem ser estuprada e tá de calça”

(...)

A5:Mas a roupa influencia muito ...se for muito curtinha mostrando a poupa da bunda...claro que vai...

A6:Ah, então na praia todo mundo vai ser estuprada?

(...)

A7:Porque assim... uma roupa é só um pano... você pode tá de short hoje, amanhã tá de calça... isso não é motivo pra você ser estuprada ou não”

(...)

A4: As meninas aqui eu acho que quando já voltaram da escola já foram ...já tiveram uma cantada maliciosa e tá com calça e com uma farda normal”

Percebemos que a partir da leitura das tirinhas e com base nos conhecimentos prévios dos alunos devido à relação local (MATTOS, 2015; 2011) que o tema tem, os alunos foram contrapondo suas opiniões e guiando a discussão de forma a desconstruir o estereótipo de que a forma de se vestir influencia em algo, o estupro, por exemplo.

5.3 DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS LOCAIS

Durante o período de estágio supervisionado trabalhamos com imagens que problematizavam estereótipos relacionados às visões que temos dos Estados Unidos, da África e do Nordeste brasileiro. Trabalhamos também com tirinhas, em inglês, que problematizavam estereótipos em relação ao negro, ao gay e a questão da mulher que se veste com roupas ‘provocativas’. Porém, por questão de espaço, analisamos apenas alguns exemplos.

Contudo, pudemos perceber que ao final do período de estágio supervisionado, na produção de um *banner* (ANEXO E), a turma conseguiu entender a questão dos estereótipos e, ao pensarem em seus contextos locais (escola, bairro onde moram), perceber e problematizar alguns estereótipos locais que se mostraram relevantes. Pois, ao sugerirmos a produção de um *banner*, pedimos que pensassem em visões estereotipadas que, de acordo com suas percepções, deveríamos ser problematizadas, chamando atenção da comunidade escolar. Vejamos algumas das frases produzidas:

“The length of my short does not say who I am; Not every black is a thief; Clothing brand does not define personality; The distance between a racist and a black person is ignorance; A man can be friend with a woman without being gay; We live in a world where skin color is more important than character; Not everyone who lives in Pedregal is criminal; There are good people in Araxá; Not every Christian is homophobic”.

A produção do banner sugere que as aulas os auxiliaram os alunos a, também, desconstruir estereótipos locais. Porém, é de se considerar que tais frases podem ter sido pensadas pelos alunos como uma maneira de fazer algo que eles achassem que esperávamos. De qualquer maneira, foi de extrema importância uma vez que oportunizou um pensar mais atento para questões presentes em suas comunidades.

Ao tratarmos de visões estereotipadas que levam ao preconceito e, como argumenta Jesus (2008), dificulta as convivências com as diferenças, contribuiu para uma construção do senso de cidadania participativa ao oportunizar que os alunos tenham uma tomada ação mais ativa em relação ao contexto local (escola) quando problematizam questões sociais locais através da produção do banner, com intuito de sensibilizar aquela comunidade ao respeito à diferença (DUBOC e FERRAZ, 2011; MATTOS, 2014; BRASIL, 2016; COPES e KALANTZIS, 2000).

Por fim, apresento a resposta de uma aluna ao questionarmos, na última aula, se é importante nas aulas de inglês trabalhar temas como os que foram trabalhados, e ela responde sim, “Porque o assunto ... ele ... ele ... envolve coisas que a gente fica interessado e mistura com inglês... e (agente) aprende mais ... porque junta”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise apresentada, percebe-se que as leituras e discussões dos textos multimodais foram ricas, não apenas pela característica multimodal dos textos, mas pela maneira como utilizamos tais textos para otimizar a produção/construção de significados por a partir dos alunos. Para isso, não impomos nossa visão como certa, mas oportunizamos a possibilidade de os alunos construírem sentidos nas / e a partir das leituras sob uma perspectiva de questionamentos de representações dominantes (FERRAZ, 2014; CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001).

Ou seja, para que textos multimodais possam contribuir para desconstrução de visões estereotipadas e para o desenvolvimento de cidadania participativa, é preciso (o professor) estar consciente das potencialidades do texto e explorá-lo de forma a valorizar leituras múltiplas. Pois, como discutem Mizan (2014) e Ferraz (2014), a característica multimodal favorece a criatividade na construção de sentidos, evitando que aprendizes fiquem presos à decodificação e a procura de respostas corretas ou de um sentido criado por um autor de um texto escrito. Essa potencialidade dos textos multimodais de incentivar a produção de sentidos plurais serviu de base para os debates em torno dos temas tratados nesses textos (no nosso caso, acerca das visões estereotipadas) contribuindo para a desconstrução (ou início de uma desconstrução) de representações cristalizadas e/ou tidas como senso comum.

Tais debates e interpretações plurais que tratavam de temas relevantes ao contexto local (MATTOS, 2014; 2015) dos alunos, contribuíram para o desenvolvimento de uma cidadania participativa por parte dos mesmos. Isso, porque os alunos, a partir do conhecimento construído durante as aulas acerca dos estereótipos, através de leituras de

textos multimodais, refletiram sobre a comunidade escolar e o bairro onde vivem, e elaboraram um banner conscientizando essa comunidade para a desconstrução de estereótipos presentes nesse contexto local, pois, causavam situações de injustiça ou preconceito.

Logo, vemos que o conhecimento produzido nas aulas não foi algo que se restringia a sala de aula em que a importância se baseava na realização de uma atividade ou prova. A relevância das leituras e discussões dos textos multimodais trabalhados se mostra a partir do momento que os alunos conseguem relacionar o conhecimento produzido com seus contextos e construir algo relativamente novo visando conscientização de uma questão social daquele (e para aquele) contexto.

A disciplina estágio nos propiciou um momento único de compartilhamento de ideias e experiências. Enquanto professores em formação inicial, essa experiência foi enriquecedora. Nos fez perceber como o ensino de uma língua estrangeira não pode se restringir apenas a aspectos linguísticos/estruturais da língua fora de seu contexto ideológico, histórico sócio cultural dos grupos que a usam. Podemos perceber que nosso compromisso, enquanto educadores é muito maior do que com o ‘preenchimento’ do alunos com estruturas gramaticas, mas com a formação do cidadão que precisa lidar com a pluralidade e heterogeneidade da sociedade atual, aprender a respeitar a diferença e saber negociar as diferenças para que sua voz também seja ouvida meio a tantas outras. Por isso, podemos utilizar a disciplina, no caso inglês, como meio para essas questões de cunho mais formativo e educacional.

Além disso, pudemos sentir na prática a importância de estarmos, enquanto professor, ‘preparados’ para o imprevisto e saber lidar com a pluralidade e as diferenças da sala de aula, seja em termos de comportamento, de opiniões, ou posições frente ao que pedimos (atividades) ou dos temas debatidos. Com uma abordagem crítica no ensino de inglês, além de ajudarmos os alunos a perceberem as verdades como sempre parciais e situadas, também desconstruímos nossas próprias representações cristalizadas acerca da escola/ensino/aluno da rede pública.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, v. 1., 2006, p. 85 – 124.
- DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol.1, 2011, p. 19 – 32. Disponível em

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/23056/16914>> acessado em Abril de 2016.

FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. São Paulo, 2004, p. 114

FERRAZ, D. M. Letramento Visual: As Imagens e as Aulas de Inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 255 – 270.

JAKUBASZKO, D. *Quebrando estereótipos e rompendo preconceitos na sala de aula*. Revista Espaço Acadêmico - Nº 168 - Maio/2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27293/14608>> acessado em Maio de 2016.

JESUS, W. M. *A Leitura Como Desconstrução De Estereótipos*. Revista Domínios da lingu@agem. Ano 2, nº 1 – 1º Semestre de 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11481/6737>> acessado em Abril de 2016.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, Globalização e Cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

_____. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 171 – 191.

_____. Novos Letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o Papel da Escola Pública no Século XXI. In: JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol.1, 2011, p. 33- 47. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/22474/16915>> acessado em Abril de 2016.

MIZAN, S. Letramento Visual na Mídia. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 271 – 282.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000, p. 9 – 36.

TAVARES, R. R.; STELLA, P. R.. Novos Letramentos e a Língua Inglesa na Era da Globalização: Desafios para a Formação de Professores. In: ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (Orgs.). In: Novos Letramentos, Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa. Maceió: EDUFAL, 2014.p. 75-99.

ANEXOS

ANEXO A



ANEXO B



ANEXO C



ANEXO D



ANEXO E

UFCCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**E.E.E.F.M.
PROF. ESTAGIÁRIOS:**

Turma: 1 ano 'C' **Turno:** manhã **Ano:** 2016

The length of my short does not say who I am.  Not every black person is a thief .

Clothing brand does not define personality.

We are not racists.  A man can be friend with a woman without being gay.

The distance between a racist and a black person is ignorance.  Do not judge who you do not know.

Say no to prejudice.  Not every politician is corrupt.

Do not judge who you do not know.

STEREOTYPES DON'T DEFINE YOU

Not every white person has prejudice.  Not every woman who has lesbian friends is a lesbian.

RACISM  We live in a world where skin color is more important than character.

RACISM  There are good people in Araxá.

Do not judge by appearance.  Not every Christian is homophobic.

Not everyone who lives in Pedregal is criminal. 