



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE LINGUAGENS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM**

**RITA DE CÁSSIA DOS SANTOS PENTEADO**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS CRÍTICOS:  
REPENSANDO A AULA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO  
MÉDIO, UM ESTUDO DE CASO NO IFMT**

**Cuiabá/MT  
2018**

**RITA DE CÁSSIA DOS SANTOS PENTEADO**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS CRÍTICOS:  
REPENSANDO A AULA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO,  
UM ESTUDO DE CASO NO IFMT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem na Área de Concentração de Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Dánie Marcelo de Jesus

**Cuiabá/MT  
2018**

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S237p Santos Penteadó, Rita de Cássia dos.  
PRÁTICAS DE LETRAMENTOS CRÍTICOS:  
REPENSANDO A AULA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO  
MÉDIO, UM ESTUDO DE CASO NO IFMT / Rita de Cássia dos  
Santos Penteadó. -- 2018  
97 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Dánie Marcelo de Jesus.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso,  
Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de  
Linguagens, Cuiabá, 2018.  
Inclui bibliografia.

1. reflexividade. 2. educação. 3. brechas. 4. letramentos críticos.  
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM  
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367, - Boa Esperança - CEP: 78060900 - CUIABÁ/MT.  
Tel.: (65) 3615-8418 - Email: secretariappgelufmt@gmail.com

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "Práticas de letramentos críticos: repensando a aula de língua inglesa no ensino médio, um estudo de caso no IFMT."**

AUTORA: Rita de Cássia dos Santos Penteado

Dissertação defendida e aprovada em 02 de março de 2018.

---

Presidente da Banca / Orientador:  Daniel Marcelo de Jesus  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo: Doutor Wagner Rodrigues Silva  
Instituição: Universidade Federal do Tocantins

  
Examinador Externo: Doutor Valdir Silva da Costa  
Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso

Examinadora Suplente: Doutora Divanize Carbonieri  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

CUIABÁ, 02 de março de 2018.

Dedico este trabalho à minha linda filha, Cecília,  
meu maior projeto.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, de maneira especial, às pessoas que foram muito importantes para o desenrolar de minha pesquisa:

Ao meu querido orientador, Professor Doutor Dánie Marcelo de Jesus, pelo carinho e paciência durante todo o meu percurso. Sobretudo pela orientação tão cuidadosa e por sua atitude profissional, inspiradora sempre.

À minha família tão amada, ao meu marido, Fabiano, a meus pais Aauto e Maria José. De igual modo a meus irmãos Sibebe e Aauto, que estiveram de constante me apoiando e me dando suporte nos momentos mais difíceis de minha trajetória. Sem eles, eu não teria chegado aonde cheguei.

Às minhas estimadas colegas de mestrado, Ana Paola Lima, Perla Haydee e Jubiléia Correia, que contribuíram de forma tão carinhosa, não raro com palavras de incentivo quando as dificuldades me assediavam.

À minha querida Therezinha Staut, pela força e acolhida em sua casa, sempre me recebendo com inusitado carinho.

A todos os alunos participantes do projeto *My Neighborhood*, de Língua Inglesa, por terem colaborado na construção desta pesquisa.

Elevo meu pensamento, a essa força divina que eu reconheço como Deus, expressando minha eterna gratidão por tamanha presença em minha vida.

Muito obrigada!

## RESUMO

Considerando o contexto atual de ensino da língua inglesa na escola pública, com o uso das tecnologias e as oportunidades de aulas pautadas na teoria do letramento crítico, faz-se necessário entender como esses itens se relacionam e quais as consequências que eles, associados, podem trazer para o aprendizado, quando aliado a uma prática pedagógica que contribua para uma aprendizagem relevante e significativa. Esse cenário se deu com alunos/as, lidando com suas diferenças culturais e linguísticas, e comigo, orientadora, redescobrimo-me perante minhas dificuldades em todo o percurso. Com base em tal premissa, este trabalho discute uma experiência no âmbito do ensino médio com um grupo de discentes que participaram de uma proposta de ensino e aprendizagem de língua inglesa, recomendando pesquisas e produção de documentário em inglês. Por meio dessa proposta, os/as estudantes puderam vivenciar situações de aprendizagem fugindo do material didático convencional, tendo, de igual sorte, a oportunidade de reflexividade no decorrer do trajeto. Teoricamente, este estudo se pauta nas perspectivas dos letramentos críticos, baseados nos estudos de Menezes de Souza & Monte-Mór (2006), Jordão e Fogaça (2007), Jordão (2010), Mattos (2015), com ênfase na reflexividade, criticidade, que poderiam ser despertadas nos/as alunos/as, e nas brechas de Duboc (2015). O percurso teórico metodológico utilizado foi o da pesquisa-ação colaborativa, assentada em Denzin e Lincoln (2010), Bortoni-Ricardo (2013) e Zeichiner (2001). Por meio de diários, questionários e da análise de minhas próprias práticas pude compreender os dados gerados. Nos resultados, há evidências que sinalizam a ocorrência de processos de reflexividade e criticidade, baseados nas perspectivas teóricas abordadas, em graus diferentes de complexidade.

**Palavras-chave:** reflexividade; educação; brechas; Letramentos Críticos.

## **ABSTRACT**

Considering the current context of English language teaching in the public school, the use of technologies and lecture opportunities based on critical literacy theory, it is necessary to understand how these items relate and what consequences they can bring together for learning, when combined with a pedagogical practice that contributes to relevant and meaningful learning. This scenario took place with students dealing with their cultural and linguistic differences and with me, an advisor, rediscovering myself when facing my difficulties along the way. Based on this premise, this paper discusses a high school experience with a group of students who participated in an English language teaching and learning proposal, using research and production of documentary in English. Through this proposal, the students were able to experience learning situations by avoiding conventional didactic material, and also, having the opportunity of reflexivity during it. Theoretically, this study is based on the perspectives of critical literacy, based on studies by Menezes de Souza & Monte-Mór (2006), Jordão and Fogaça (2007), Jordão (2010), Mattos (2015), with emphasis on reflexivity, criticality, that could be awakened in the students, and the gaps by at the Duboc (2015). The theoretical methodological approach used was collaborative action-research, based on Denzin and Lincoln (2010), Bortoni-Ricardo (2013) and Zeichiner (2001). Through diaries, questionnaires and the analysis of my own practices, I was able to understand the datas generated. In the results there are evidences that signal the occurrence of reflexivity and criticality processes, based on the theoretical perspectives addressed, to different degrees of complexity.

**Keywords:** reflexivity; education; gaps; Critical Literacy.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Mapa da cidade de Pontes e Lacerda.....	35
Figura 2: Imagem de um bairro da cidade de Miami – EUA.....	39
Figura 3: Imagem de um bairro da cidade de Johannesburgo na África do Sul.....	39
Figura 4: Fotos tiradas em sala durante as atividades.....	40
Figura 5: Prints dos trabalhos de vídeo.....	42
Figura 6: Gráfico demonstrativo.....	43
Figura 7: Imagem recortada dos vídeos.....	52

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Relatos dos/as alunos/as nos diários.....	62
Quadro 2: Demonstrativo de aulas semanais por turma.....	67
Quadro 3: Declaração dos alunos sobre a minha prática.....	74
Quadro 4: Comparativo do antes e depois de minha experiência.....	76

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 .....	19
APORTE TEÓRICO .....	19
1.1 Inglês na escola pública.....	19
1.2 Letramentos .....	23
1.3 As brechas nos letramentos críticos.....	27
CAPÍTULO 2 .....	31
PERCURSO METODOLÓGICO .....	31
2.1 Base da pesquisa.....	31
2.2 O contexto da pesquisa.....	34
2.2.1 Ambiente de aprendizagem .....	34
2.2.2 Descrição do projeto.....	37
2.2.3 O documentário .....	42
2.2.4 Os participantes .....	43
2.3 Diários .....	45
2.5 Procedimento analítico .....	46
CAPÍTULO 3 .....	49
CONSTRUINDO SENTIDOS .....	49
4.1 O trabalho final.....	51
4.2 A construção de sentidos e o posicionamento dos/as alunos/as .....	53
4.2.1 O discurso internalizado .....	54
4.2.2 O posicionamento .....	60
4.3 A minha tentativa .....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	79
REFERÊNCIAS .....	84
ANEXO 1 .....	91
ANEXO 2 .....	95
ANEXO 3 .....	96
ANEXO 4 .....	97

## INTRODUÇÃO

*[...]a possibilidade de termos consciência do mundo e uma consciência de nós mesmos [...] se não fosse possível que um não eu de todos, um não eu, que era o mundo, consistisse eu. Quer dizer, foi exatamente o mundo, como contrário de mim que disse a mim você é você. E foi exatamente este eu, pela contradição do mundo como um teu meu, que me fez dizer que o mundo é este. Então a consciência do mundo, a consciência da presença do contrário, criou em mim uma consciência de mim.*

(FREIRE, 2005, p. 252)

O impulso para realizar este trabalho brotou com um desconforto que inquietava meu ser, na qualidade de professora de língua inglesa (LI) há quase quinze anos. Iniciei minha carreira em escolas de idiomas por meio dos métodos audiolingual<sup>1</sup> e audiovisual<sup>2</sup>. Nesse período, lecionava para crianças, adolescentes e adultos, não esquecido de que minha maior preocupação era com a proficiência dos meus/minhas alunos/as, quanto à língua inglesa. Naquele determinado momento, acreditava que o caminho era repetir o que me fora ensinado, pois havia sido aluna nos mesmos moldes. Daí por que repetia os métodos de ensino impostos pelas metodologias às quais tinha sido submetida. No entanto, com o passar dos anos, percebi que essa perspectiva educacional funcionava para alguns, mas para outros não. Começaram a aparecer frustrações e o sentimento de impotência, ao mesmo tempo em que a cobrança de ser uma boa professora – aquela com quem os/as estudantes adquirem proficiência – me atormentava. Isso era meu desalento.

Passado esse período inicial, antes mesmo de terminar a graduação, concedi-me uma pausa no trabalho docente, tranquei meu curso de graduação e passei um ano nos Estados Unidos da América. Acreditava que talvez minha falta de experiência com a cultura da língua,

---

<sup>1</sup> O método audiolingual surgiu durante a II Guerra Mundial com o intuito de ensinar línguas estrangeiras, aos soldados americanos, de uma forma mais rápida possível. Este método foi principalmente caracterizado pelo uso do gravador com gravações de falantes nativos, os professores eram tidos como segunda opção em se tratando de modelo de uso da língua. Os laboratórios audiolinguais eram o grande ‘sucesso’ da época, pois possibilitavam aos aprendizes horas de práticas de repetição dos modelos, exemplo exercícios de substituição de partes das sentenças-modelo constituía a prática controlada (RIBEIRO, 2006, p. 5).

<sup>2</sup> O método audiovisual surgiu nos anos 60 com Credif, na França. Era um ensino pautado na apresentação de diálogos contextualizados, e não sentenças isoladas e soltas, empregava certa evolução tecnológica para a época, pois usava a combinação do gravador e do projetor de “slides”, de cartões ilustrativos e de objetos reais, atualmente mais modernizados por meio de computadores e DVDs. Aqui a gramática estava em segundo plano, apesar de não ignorar a sintaxe e a fonologia. O método ainda fornecia aos aprendizes modelos a serem seguidos e automatizados através de prática controlada ( RIBEIRO, 2006, p. 5).

que estava ensinando, fosse o problema. À época, também me era exigido tal experiência, pois estava inserida em um contexto que impunha a convicção de que quem não conhece e não vive na cultura do falante nativo não tem proficiência para ensinar a língua. A experiência, posso dizer, foi enriquecedora.

Retomada minha rotina de aulas nas escolas de idiomas e estudante da graduação, tive certeza, naquele momento, que tinha encontrado a resposta para minhas cobranças individuais de ser uma boa professora de LI. Conseguia me comunicar com nativos de forma eficiente, reconhecia fatos culturais aos quais tinha sido submetida. Tais conquistas, na conjuntura em que estava inserida, eram o ápice do conhecimento imposto para quem pretende ser ótimo/a professor/a de LI. Desde então, passei a ser respeitada como competente professora de língua inglesa.

Concluída minha graduação, fui para a escola pública. Minhas inquietações ressurgiram, pois o pensamento de ensino e aprendizagem em que eu estava alicerçada, na escola de idiomas, parecia impraticável em uma sala de quase quarenta alunos/as. Não que eu não conhecesse a escola pública, sim, a conhecia bem, por meio do estágio. No entanto, agora os/as aprendizes eram minha responsabilidade de orientação durante todo o ano. A partir daí, tive certeza de que minhas práticas necessitavam de mudança, uma vez que os antigos métodos já não se faziam suficientes em um contexto com reduzido número de discentes, o que se tornava impraticável com muitos/as em uma sala de aula.

Entretanto, tenho que confessar que, mesmo com tal percepção, era muito difícil não seguir as práticas antigas, dado que eu havia acreditado que minha experiência com os nativos era o degrau mais alto que um/a professor/a de LI poderia chegar. Nesse rumo, não conseguia visualizar quais seriam os pontos de mudança necessária.

Ao mesmo tempo, comecei a perceber também que os/as estudantes assistiam filmes, ouviam músicas, jogavam *video games* em inglês. Agasalhavam experiências sociais que usavam a língua que eu estava tentando ensinar, contudo, em sala de aula, seu interesse não parecia suficiente. Ao contrário do que acontecia fora dela, adquiriam muito mais conhecimento em suas experiências do que com as atividades que eu propunha. Assim, a mudança, se revelava inevitável, mas, eu não sabia como, e nem por onde começar.

Diante desse cenário, comecei a me voltar para entender em quais práticas de letramentos meus/minhas alunos/as estavam inseridos/as. Constatei que utilizavam de

diversos aparatos tecnológicos em distintos eventos sociais nos quais se engajavam. Inferi então que tais experiências poderiam estar integradas com minha prática em sala de aula, pois minha disciplina já era favorecida, em tal contexto, levando em conta que os/as discentes aprendiam muitos vocábulos à base de utilizar tais recursos cotidianamente.

Deste modo, principiei a considerar que a educação mediada pela tecnologia arregimentava condições de proporcionar artefatos favoráveis dentro de meu propósito de ensinar inglês. Passei, assim, a levar em conta as construções de Lima (2013), pautada em Abrahão (2011): salientam que a tecnologia encartou subsídios variados para o ensino de línguas após a década de sessenta, principalmente em virtude da dinamicidade requerida pelas novas gerações de jovens nas salas de aulas. De igual sorte, assegura que nenhuma tecnologia, por si só, ou método, seja capaz de dar conta de atender a toda essa dinamicidade. Percebi, então, que esses recursos tecnológicos poderiam fazer parte de minha prática naquele momento.

Essa percepção me levou a procurar mais informações sobre as tecnologias atuais, visto que, naquela oportunidade, era o que figurava atrair a atenção dos/as aprendizes, incentivando-me a estudá-las. Deste modo, diante dos inúmeros dispositivos no mercado, optei pelo uso dos celulares em minhas aulas de LI, por se tratar de um dos artefatos mais populares e acessíveis globalmente. Além disso, poderia abrir ensejo à aprendizagem do idioma em qualquer situação, lugar e hora.

Jesus (2010) salienta, em acréscimo que o ensino mediado por tecnologia pode trazer impactos relevantes para a educação. Assim, acreditei que tal experiência se encarregaria de aportar inúmeras chances de ampliação de conhecimentos, já que se revelava atraente aos/às jovens, pois, teoricamente, estava diante de uma educação ubíqua<sup>3</sup> que debruçava sobre novos caminhos, mas, na prática, esbarraria em outros desafios. À vista disso, primeiro observei que muitos dos/as alunos/as não dispunham de internet conectada a seus celulares. Não bastasse, muitos de seus aparelhos não detinham memória suficiente para tarefas mais complexas. Dessa maneira, com o fito de amenizar essas dificuldades, propus desenvolver atividades em grupo: a cooperação se fazia fundamental para suprir as carências individuais, minimizadas no coletivo.

---

<sup>3</sup> De acordo com Santos & Weber (2013), a ubiquidade pode ser compreendida como uma habilidade de comunicação a qualquer tempo e hora, por meio de dispositivos móveis.

Embora me dispusesse a encontrar novas alternativas para minhas vivências docentes, imprimindo uma educação que envolvesse as práticas de letramento própria dos meus/minhas discentes, minhas aulas estavam longe de um ensino mais crítico que se abrisse a mudanças substanciais em meu cotidiano escolar. Era como se eu estivesse simplesmente substituindo o papel pelo celular, ou seja, como se repetisse, no meio digital, as mesmas práticas tradicionais e cristalizadas que poderiam ser feitas com o papel e lousa. Nada havia mudado.

Dessa observação, senti-me encorajada a perseguir outras perspectivas, mas não releguei o uso da tecnologia que, naquele passo, acreditei possibilitasse a consecução de resultados que poderiam ser satisfatórios para meus/minhas alunos/as. Tais percepções me causaram perturbações, estimulando-me a participar como aluna especial no programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – PPGEL, em uma disciplina sobre letramento crítico, ministrada na ocasião por meu atual orientador, professor Doutor Dánie Marcelo de Jesus. Imbuída desse espírito de busca e mudança – que, a princípio, me causava certo conflito – pois com as leituras sobre letramento crítico me vi numa situação desconfortável de revisitar minha prática docente, desta vez me pus na condição de me despir da velha professora para me tornar uma nova orientadora para meus/minhas estudantes. Compreendi, então, a necessidade de uma aula em que as relações de poder não fossem mais marcadas como fator de distanciamento, antes estabelecida uma relação de parceria e aprendizagem mútua, entre professor/a e aluno/a. Alicerçada neste divisor de águas, passei a entender que o emprego das perspectivas de letramentos tecnológicos no ensino, sem uma visão crítica, ensejadora de reflexividade<sup>4</sup> tanto do/a professor/a quanto daqueles/as que aprendem nas aulas de LI, caracteriza-se uma prática vazia.

Segundo Jordão (2015), na perspectiva do letramento crítico, a língua é entendida como discurso. Por outras palavras, isso quer dizer que é um mecanismo de construção de sentido e representação do sujeito que a utiliza, causando assim uma possível transformação do mundo. Ou seja, os sentidos não são “dados” por uma realidade independente do sujeito, eles são construídos na cultura, na sociedade e na língua. Em adendo, Jordão (2015) assevera que o letramento crítico proporciona uma abordagem educacional intermediada por uma visão de mundo pós-moderna e descolonizadora, que percebe a escola e o ensino de língua como

---

<sup>4</sup> A reflexividade ocorre quando há problematização de algo, ou seja, quando me proponho a pensar: Quais são as implicações de meu pensamento? Há outra possibilidade de olhar para esse tema? No letramento crítico o importante da reflexividade é saber quem ficará silenciado, propondo sempre uma leitura além do senso comum, percebendo também que impacto aquilo terá e por que eu leio como estou lendo, isso me permite definir meus próprios valores ou não? A reflexividade traz sempre questionamentos propondo ler-se lendo, (Jordão, 2015).

um espaço de seres inteligentes que trazem consigo conhecimentos diversos que podem ser transformadores. Com base nas considerações de Jordão, todo aquele sentimento que me consumia – de ser uma boa professora – se torna mais leve, podendo perceber que o ensino-aprendizagem não é um ato unilateral, mas bilateral, ou seja, professores/as e alunos/as constroem juntos seus saberes.

Com todas essas teorizações fervilhantes em minha mente, procurava semanalmente alterar a biosfera de minhas aulas de LI. Deste modo, comecei a propor algumas atividades, a princípio ingênuas, devido à minha pouca experiência dentro da seara do letramento crítico, acrescida de minhas concepções arraigadas em uma formação estruturalista. Passei, então, a mudar minhas aulas propondo trabalhos que envolvessem os letramentos em três turmas do ensino médio, uma do primeiro, outra do segundo e do terceiro ano no IFMT – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato grosso, Campus Fronteira Oeste – Pontes e Lacerda, de cujo corpo docente faço parte.

Não tardou, resolvi propor um projeto mais consistente, no qual eu pudesse me expor e expor meus/minhas alunos/as às práticas de letramento crítico. Neste contexto, desenhei um projeto com tais discentes, o qual se baseava na elaboração de um documentário sobre um bairro da cidade de Pontes e Lacerda. A atividade empreendida visava ao desenvolvimento da habilidade linguística dos participantes como instrumento de transformação e prática social, em um espaço de aprendizagem colaborativa, de trocas de experiência e de reflexividade do contexto. De princípio, os/as estudantes apresentavam dúvidas em relação à experiência de participar de um projeto de ensino dentro de um viés que utilizasse uma nova perspectiva, sobre a qual eles tiveram apenas uma breve experiência.

A proposta de pesquisa supracitada se desenrolou assentada em práticas de leitura de textos, atividades de reconhecimento da língua, com foco na linguagem escrita e oral, igualmente nas linguagens visuais adotadas por vídeos em LI. Tudo isso priorizando ampliação de percepção crítica.

Para a feitura do trabalho final, foram utilizados os telefones celulares dos/as alunos/as para filmagem e construção do documentário em LI. Durante todo o percurso, foi proporcionado, aos/às alunos/as, insumo para discussão, por meio de imagens, textos e vídeos, os quais provocariam considerações para a produção de sentido, não voltadas simplesmente para as competências da LI, por si só. Todas as ações foram conduzidas por mim, professora das turmas. Neste momento, intitulo-me mais como orientadora, pois

os/as discentes recebiam exemplos para seguir e, de consequência, construam seu conhecimento, ou seja, a passividade que a relação entre professor/a e alunos/as encerra nas aulas tradicionais não se fazia mais evidenciada. O resultado final das atividades propostas pode ser analisado por meio dos diários<sup>5</sup>, questionários e entrevistas informais gravadas com os/as estudantes, então considerados com os vértices da pesquisa qualitativa com características de pesquisa-ação colaborativa.

Assim, este estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa à medida que a postura é constituída de três partes: identificação empática, sociologia fenomenológica e jogo de linguagem. A identificação empática é o ato de entender o que o sujeito é capaz, em termos de crenças, desejos e assim por diante. A sociologia fenomenológica é a compreensão do mundo intersubjetivo, cotidiano. E por último, jogo da linguagem é retratado como a ação humana governada por regras. Desse modo, dentro desta pesquisa qualitativa será considerada a ação humana, pelo compromisso ético, o respeito. Bem assim a fidelidade em relação à experiência que será retratada a partir de um ponto de vista epistemológico – a situação na qual as ações humanas fazem sentido (DENZIN & LINCOLN, 2010).

Denzin e Lincoln (2010) admitem ainda que a pesquisa qualitativa é uma atividade que localiza os pesquisadores no mundo, tornando-o visível e passível de transformação. Dessa forma, compreendo esta pesquisa como um estudo qualitativo, tanto pelos procedimentos metodológicos que a compõem quanto por seu compromisso social. Tal estudo pode contribuir não somente para o campo científico, mas também para a sociedade não acadêmica. Em meio aos vários tipos de pesquisa qualitativa, esta pesquisa se caracteriza também como uma pesquisa-ação colaborativa (ZEICHNER, 2001). Esse conceito busca sua origem num movimento denominado “movimento de pesquisa ação cooperativa”, que cujo objetivo era melhorar o currículo escolar.

Neste sentido, responderei às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como os/as alunos/as constroem sentido e se posicionam no decorrer de seu aprendizado pautado nas teorias dos letramentos críticos?
2. Como eu, professora das turmas e pesquisadora, me posiciono quando submetida às práticas dos letramentos críticos?

---

<sup>5</sup> Relato dos alunos sobre suas experiências com a nova proposta de aula atinente ao letramento crítico e à aprendizagem móvel.

Nesta circunstância, descortino o objetivo geral do trabalho:

Analisar a percepção dos/as alunos/as do IFMT – Campus Fronteira Oeste, na condição de participantes da disciplina de língua inglesa, na perspectiva dos letramentos críticos. Autoavaliando também as minhas práticas como professora dessa disciplina, a fim de possibilitar o uso da língua dentro de práticas sociais na sala de aula do IFMT – Pontes e Lacerda.

Objetivos específicos:

- Entender como os/as discentes constroem sentidos e se posicionam perante as práticas dos letramentos críticos;
- Compreender como ocorre meu percurso na qualidade de professora da disciplina de LI pautada nas teorias dos letramentos críticos;
- Proporcionar uma discussão, embora inicial, acerca das práticas dos letramentos críticos – no ensino e aprendizagem da LI na escola pública, baseada em minha tentativa como professora e pesquisadora.

No primeiro capítulo, procuro fundamentar minha posição incluindo breve discussão sobre o contexto das escolas públicas, a teorização dos letramentos – esclarecendo por que me socorro da expressão letramentos críticos no plural – e as brechas que se podem depreender quando os/as alunos/as são expostos às teorias do letramento crítico.

No segundo capítulo, exponho a perspectiva metodológica que embasou este estudo, etapa em que discorro sobre a pesquisa-ação colaborativa e o contexto em que ela ocorreu, franqueando um panorama da proposta de ensino utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Este capítulo está organizado em ambiente de aprendizagem, descrição do projeto, documentário e participantes, com instrumentos para a geração de dados. Encerro o capítulo alinhavando, com a definição de Diários, material crucial para entender a percepção dos/as alunos/as em relação ao processo de construção de sentido do projeto, aí incluída a definição do procedimento analítico.

No terceiro capítulo, proponho uma análise que provoque reflexividade sobre a experiência, tendo como perspectiva a visão dos/as alunos/as e a minha, na qualidade de professora, sempre com o propósito de saciar as perguntas de pesquisa apresentadas inicialmente. Este capítulo foca em alguns meios de geração de dados utilizados durante o

processo, como diários, questionários, conversas gravadas com os/as participantes e o próprio vídeo documentado.

Nas considerações finais, entrebro um panorama de toda a trajetória do estudo de caso, evidenciando as limitações da pesquisa, algumas possíveis contribuições para o ensino de língua inglesa, alicerçadas nos letramentos críticos, bem como para as pesquisas que dizem do ensino de línguas focado na teoria abordada.

# CAPÍTULO 1

## APORTE TEÓRICO

*Os professores precisam ser observadores perspicazes da mudança. Essa constitui a única forma de mantermos nosso ensino e nossa escola atualizados e relevantes. Mais que isso, precisamos ser definidores de agenda e agentes de mudança. Temos o poder de transformar nossas salas de aula de nossas escolas.*

*(KALANTZIS & COPE, 2008, p.33)*

Neste capítulo, trago uma contextualização das teorias que auxiliaram no entendimento do processo de ensino e aprendizagem da LI realizado dentro do projeto, *My Neighborhood*, proposto para turmas do ensino médio da rede pública federal.

Assim, o aporte constitui no demonstrar aquilo que alguns estudos apontam sobre o inglês na escola pública e sobre os letramentos, incluindo a possibilidade de lidar com as brechas dentro do letramento crítico em contexto de aprendizagem.

### **1.1 Inglês na escola pública**

O ensino da LI na rede pública tem sido pauta de debates entre muitos pesquisadores, em razão da concepção de descredibilidade atribuída ao processo de ensino e aprendizagem em tal contexto.

Cox e Assis-Peterson (2007) alegam que o cenário que se eterniza na escola pública geralmente é o de “malogro”, onde falta tudo, e qualquer professor, mesmo os não formados ou não preparados para a função, podem ministrar aulas de inglês, já que vale preencher a carga horária semanal restante de qualquer coisa. As autoras ainda ressaltam que não há um programa orgânico e sistemático dentro da escola com gradação de conteúdo por série e com uma finalidade a ser seguida ao longo de todo o curso, ou seja, todo ano começa da estaca zero, a LI não avança, pois o conteúdo é sempre o mesmo (COX & ASSIS-PETERSON, 2008, p. 47).

Já Oliveira (2011) tece os seguintes questionamentos: Quem mantém o padrão de ensino nas escolas públicas? Que tipo de programa de desenvolvimento profissional é oferecido aos/as professores/as? O que os/as alunos/as e seus pais esperam encontrar? Ele mesmo, na sequência, responde dizendo que talvez a ausência de uma política pública para o ensino de LI seja um dos fatores que contribuem para o discurso da derrota na escola pública.

Barcelos (2004) assevera ainda que a mudança no contexto educacional é possível, desde que os/as professores/as sejam essa mudança, que desconstruamos esta doutrinação a que vivemos arraigados, de que não é possível aprender inglês no contexto da escola pública, pois esse tipo de pensamento alija e nega a possibilidade de aprendizagem das línguas estrangeiras (LE) por parte de boa camada da população brasileira.

Gimenez (2011) salienta, em complemento que é necessário expandir o olhar para além da sala de aula quando ensinamos inglês, ou seja, o ensino na escola pública deve ser ampliado para fora de suas paredes, ao passo que observamos a língua como mediadora de relações entre pessoas de diferentes culturas. A mesma autora ainda chama a atenção para a importância de reconhecer que há uma fragilidade centrada no indivíduo e que este mesmo indivíduo pode ter a intencionalidade e capacidade de fazer a diferença, embora na maioria das vezes não o faça.

Nessa esteira, Gimenez (2011) completa alertando para a necessidade de lançar o olhar para além do “bom professor”, ou melhor, compreender que o “bom professor” reside na relação entre sujeitos, artefatos, sentido historicamente constituído, conhecimentos produzidos pela participação em práticas da LI, fatos estes que a escola pública, muitas vezes, por seu estigma de aprendizado pautado em um ensino tradicional não apresenta suporte aos indivíduos. Monte Mór, de sua vez,

a maioria das preocupações centra-se na prática, como se ela existisse isoladamente da pedagogia e filosofia. No entanto, a concentração nas práticas de sala de aula reforça valões tecnicistas em que a competência técnico-metodológica dos professores ganha centralidade e torna-se a indicação da eficácia e efetividade pedagógica. Em uma análise deste ponto de vista, Saviani defende a necessidade de aprender uma dialética dentro da relação educação – pedagógica – prática. Segundo ele, a prática que se concentra em si oculta uma teoria educacional e política que deseja ser neutra. (MONTE MÓR, 2009, p. 7).

Barros (2010) defende que podemos considerar que já se tornou lugar-comum a necessidade de novas aprendizagens e diferentes competências dentro de nosso contexto social, considerando a utilização de ferramentas tecnológicas e de informação no ensino e

aprendizagem de língua. A autora ainda reitera que tais aprendizagens implicam a necessidade de mudanças teóricas e de práticas no que diz respeito aos atos de ensinar e aprender LE na escola pública. Barros (2010) explicita também que é necessário reconhecer que, para acompanhar a tônica das transformações epistêmicas em torno do ensino, os/as educadores/as precisam se transformar em indivíduos críticos, tanto na escola como em suas comunidades. Dessa forma, alguns pesquisadores começam a relatar novos horizontes a que a educação, em particular o ensino de LI na escola pública, vem se inclinando.

Partindo desse entendimento de mudança no ensino e aprendizagem da LI na escola pública, proponho revisitar um exemplo de pesquisa que aponta para outras possibilidades neste contexto, visando às exigências globais e a inserção de diferentes contextos dentro e fora das salas de aula. Como ponderam Borba e Aragão (2012), é relevante levar em consideração a necessidade do ensino de língua estrangeira na escola pública com uma perspectiva crítica. Objetivo é propor ao professor/a um papel, qual seja o de colaborar, no processo de desenvolvimento dos/as alunos/as, com aspectos acerca de cidadania, inclusão/exclusão social, diversidade cultural e linguística, para que possam transitar dentro da cultura e das críticas.

A pesquisa de Lima (2014), por exemplo, discute acerca de uma experiência de uso da língua inglesa em ambiente digital abrindo oportunidades de interação entre grupos de alunos/as formados/as por estudantes do ensino médio em uma escola pública no Brasil, outra no Sri Lanka e, por fim, uma nos Estados Unidos. Dentro de um ambiente digital, utilizaram a língua inglesa em situações do ambiente escolar, tendo a oportunidade de desenvolver a criatividade, de adquirir conhecimentos, de atuar como cidadão. Os alunos utilizaram o projeto *Connecting Classrooms*, que é um programa criado pelo site *British Council*, com a finalidade de unir, por meio do ambiente digital, salas de aula fisicamente distantes, de diversos países. Neste programa é possível optar por correspondências eletrônicas, chats, fóruns, videoconferência, etc. Essa seleção fica por conta dos/as professores/as responsáveis, cabendo-lhes fazer negociações.

O trabalho do autor supracitado ainda relata que o/a professor/a, nesta concepção, se tornou um/a colaborador/a que guia seu/sua orientando/a e não mais se apresenta como o/a detentor/a de todo o conhecimento produzido no ambiente de aprendizagem. Subverte-se a realidade levantada por Jesus (2006), de que o espaço escolar, com suas rotinas, disciplinas estanques, cronologia e sequência de conteúdo, construiu a figura do/a professor/a

equivalendo-a a uma espécie de professor-Cronos, em alusão à mitologia grega, para demonstrar as relações de poder que se estabelecem entre o professor/a e aluno/a.

Lima (2014) se apoia nas teorias dos Novos Letramentos e deixa bem claro em sua pesquisa que, após a participação neste projeto, os/as alunos/as da escola pública demonstraram construir sentido e levaram este aprendizado para seu cotidiano.

A pesquisa de Sousa (2011), de igual modo, retrata uma nova concepção de ensino e aprendizagem, propondo o deslocamento da teoria dos conceitos dos letramentos críticos e multiletramentos nas práticas de ensino de LI em uma escola pública, analisando as questões que emergem desse deslocamento. Tudo isso construído por um trabalho de colaboração, com práticas que implementam a leitura de textos multimodais com base na linguagem escrita e visual.

O trabalho da autora ainda se alicerça no conceito de que as realidades não são dadas, mas sim construídas ao olhar para um contexto, trazendo questões sobre o papel da língua materna dentro do ambiente de ensino da LI e das relações de poder que ocorrem durante esse processo. Neste, ela alega que as práticas propostas podem auxiliar na reflexão crítica acerca de questões sociais muitas vezes presentes nas leituras. Sousa (2011) conclui sua pesquisa apontando para a necessidade de um trabalho de construção de sentido crítico mais profundo, embora satisfeita com seu avanço.

Soares (2014) centrou sua investigação nas oportunidades de promoção do letramento crítico em uma sala de aula de LI na rede pública de Belo Horizonte. Para tal, a autora observou aulas de alguns professores e, ato contínuo, propôs atividades elaboradas à luz das teorias advindas do letramento crítico, numa tentativa de verificar possíveis resultados desse processo na formação de alunos/as autônomos/as, críticos/as e socialmente ativos/as. Neste trabalho, Soares infere que as atividades de letramento crítico constituíram passo inicial na formação crítica e no engajamento dos/as discentes com questões de cunho social, além de mostrar claramente uma estratégia de motivação concernente às aulas de LI. Mas mostra também que as atividades de letramento crítico, por si só, não contribuíram de forma efetiva para a realização dos objetivos linguísticos propostos. Com base nos resultados, a autora ainda aponta para a necessidade de investigações sobre o papel do/a professor/a de língua inglesa na promoção do letramento crítico e sobre os obstáculos enfrentados por esse/a profissional no desenvolvimento das habilidades linguísticas de seus/suas aprendizes.

Deste modo, na esfera nacional, pode se constatar que, embora em pequena amostra, pesquisas indicam para a necessidade da inserção prática das teorias dos letramentos críticos

nas aulas de inglês da escola pública. Intento é propiciar um processo de desenvolvimento crítico por meio da linguagem, como estratégia de questionamento das relações de poder presentes nas representações discursivas dos/as aprendizes e em suas comunidades.

À luz de tais constatações, pode-se perceber que há algumas pesquisas que, ao contrário do que o senso comum assegura, propõem um ensino de LI na escola pública pautado em resultados positivos. É evidente também que há necessidade de perspectivas de ensino que considerem novas práticas que façam sentido para os/as alunos/as. No entanto, é claro que os obstáculos e dificuldades surgirão, pois, para o ensino e aprendizagem de LI, não há uma receita pronta a ser seguida. Nesse sentido, consigo visualizar novas possibilidades, estando disposta a reorientar minhas ações pedagógicas, de modo a levar em conta as conclusões dos pesquisadores acima citados para, então, repensar as minhas escolhas e práticas na condição de professora.

## **1.2 Letramentos**

A escola pública, conforme visto acima, é o lugar onde os letramentos podem ser selecionados e difundidos. É também o lugar onde determinados tipos de letramentos são legitimados e desejados para as práticas de ensino e aprendizagem. Por essa razão, pesquisadores/as avançam suas análises dentro do escopo dos estudos de letramento.

Segundo Street (2006), a palavra letramento é plural, pois diferentes grupos e sociedades possuem tipos distintos de letramentos de acordo com a cultura na qual estão inseridos. O autor supracitado nos apresenta assim dois modelos distintos de letramento: o autônomo e o ideológico. Autônomo é o letramento constituído por habilidades que podem ser adquiridas independentemente do contexto social, ou seja, a aquisição dessas habilidades se reduz a limites cognitivos que são basicamente características próprias de cada indivíduo. Em um contexto educacional, o modelo autônomo funcionaria focado em repetições mecânicas, pois se acredita que as habilidades podem ser transferidas para a vida real. Já o letramento ideológico, ainda conforme Street (2006), tem por característica patentear uma visão cultural mais sensível das práticas de letramento, podendo proporcionar mudança na vida das pessoas por ser ideológica e política. Permite, desse modo, que os indivíduos participem ativamente dos processos sociais que brotam da necessidade de uma perspectiva de letramento objetivada pelo desejo de formação de sujeitos conscientes em relação aos usos sociais da linguagem.

Deste modo, Buzato (2009) ressalta que a escola e seus/suas educadores/as acabam definindo quais letramentos são relevantes para cada sociedade. Ainda perseguindo o pensar de Buzato (2007), o termo letramento, no singular, faz referência às práticas históricas: são aquelas em que a escrita se concretiza em suas diferentes formas, ao contrário do conceito no plural, o qual encerra as diferentes práticas e tecnologias utilizadas na construção conjunta dos significados socialmente partilhados, como também as diferentes maneiras pelas quais esses significados são construídos, seus diferentes propósitos e suas relações de poder (LIMA, 2013, p. 26).

O reconhecimento de que os letramentos colaboram para o desenvolvimento de variados modos de construção de sentido – em diferentes modalidades de escrita, de som e vídeos, bem como as tecnologias de última geração – favorecem a discussão a respeito dos estudos dos multiletramentos.

O termo multiletramentos foi primeiramente abordado em 1996, por um grupo de estudiosos, pesquisadores, educadores e visionários que se intitulam *The New London Group*. Suas avaliações pontuavam como as novas tecnologias digitais começavam a influenciar a sociedade naquela época. Desse modo, propuseram os multiletramentos para abordar de que forma as tecnologias e a globalização atualmente influenciam a educação.

Em vista disso, os multiletramentos surgem devido a uma nova situação contemporânea. Um contexto que apresenta duas realidades paralelas, físicas e virtuais, que se misturam em um contexto fragmentado, de realidades distintas entre a escola e o mundo atual. Não vivenciamos mais um caminho linear, mas, sim, uma estrada que nos abre diversos atalhos, opções de ensino e aprendizagem.

Segundo Cope e Kalantzis (2011), os multiletramentos estão associados à multimodalidade que desponta como questão importante na era digital. Logo, o ensino de LE com enfoque em uma única forma padrão de linguagem já não é mais suficiente para a educação, clamando por uma maior flexibilidade para que o/a aluno/a faça transição entre os ambientes. Para melhor compreender este fato volto aos dizeres de Cope e Kalantzis (2008), trazidos no início do capítulo: a transformação da escola rumo à educação que precisamos está, dentre outros aspectos, no cotidiano escolar, nas nossas atitudes diante dos textos que levamos para os nossos/as estudantes, nos valores que implicitamente ou explicitamente ensinamos, enfim, na ação pedagógica que alerta a tudo o que orbita em nosso entorno. Em outras palavras, a escola precisa trilhar um caminho de práticas sociais dentro do ensino, de

modo a inserir as formas multimodais de construção de significado, proporcionando assim um espaço em que juntos os/as discentes e professores/as construam discursos a respeitantes às relações de poder e, assim, formando sujeitos críticos e participantes na mudança do futuro da sociedade (COPE & KALANTZIS, 2000).

Partilhando das concepções já tratadas nos conceitos de letramentos e de sua necessidade de inserção da tecnologia no meio educacional, teorizando os multiletramentos, passo agora ao próximo estágio, qual seja o de problematizar as relações de poder que a língua assume. Para tal, faz-se primordial a teorização do letramento crítico.

Segundo Monte-Mór (2012), Motta (2008) e Jordão (2013), as práticas de ensino-aprendizagem de língua, que visualizam a língua como discursos de valores, desenvolvem a capacidade crítica do/a aluno/a que é submetido a esse processo.

Mattos e Valério (2010) se reportam a uma visão de que o letramento crítico visa à inclusão do sujeito no mundo. Alegam também que, para que efetivamente faça parte da sociedade contemporânea de forma atuante, o/a aprendiz precisa ter acesso a uma língua que lhe confere significado.

Motta (2008) ainda ressalta que o letramento crítico busca submeter os/as discentes em atividades que questionem as relações de poder, por meio da língua. Tal premissa educacional pode provocar uma consciência crítica no/a estudante, podendo ser desenvolvida nas aulas que negociam e exploram significados ancorados em situações relevantes para o/a aprendiz. Desse modo, Motta (2008) entende língua como produtora da realidade, através da qual cria ideias nunca neutras, sempre tendenciosas, que, no entanto se dá em diversos contextos com diferentes sujeitos.

De acordo com Jordão e Fogaça (2007), o sujeito é visto como tendo um papel participativo na interpretação, na compreensão do mundo. Daí a importância dos/as alunos/as terem oportunidades de estabelecer relações durante o ensino-aprendizagem, proporcionando, assim, a possibilidade de se perceberem como pessoas ativas nas práticas sociais e discursivas das quais fazem parte, percebendo-se ao mesmo tempo como sujeitos e como objetos no processo de aprendizagem. Nas palavras de Freire,

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1997, p. 46).

Ainda, na trilha franqueada por Fogaça e Jordão (2007), letramento crítico proporciona ao/a professor/a possibilidade de oferecer ao/a aluno/a oportunidade de construir e negociar significados de forma coletiva, revendo suas crenças e questionando as implicações de sua visão no mundo. Fogaça e Jordão, de sua vez confirmam que

o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras pode construir com os alunos uma percepção de seu papel ativo na transformação da sociedade, uma vez que a sala de aula pode ser um espaço onde se questionem as próprias visões de mundo, onde se investiguem de onde vêm as diferentes perspectivas construídas por nós (incluindo aquelas que se supõem estejam presentes nos textos impressos) e para onde tais perspectivas podem levar, que consequências elas podem ter em nossas percepções identitárias e nas representações que fazemos do mundo. Ao questionar pressupostos e implicações de diferentes pontos de vista na sociedade – e nos textos – e assim ampliar nossas perspectivas, é possível que os alunos sejam capazes de também perceber-se enquanto sujeitos críticos, capazes de agir sobre o mundo e seus sentidos. O ensino de línguas estrangeiras, nesta perspectiva, objetiva um alargamento da compreensão de que as línguas são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos e, desse modo, possibilitar a construção e o uso de procedimentos interpretativos variados no processo de construção de sentidos possíveis. (FOGAÇA; JORDÃO, 2007, p. 93).

Na visão de Motta (2008), há viabilidade do uso do letramento crítico nas aulas de LI, pois, segundo seus estudos, os/as professores/as anseiam por aulas mais motivadoras para seus/suas discentes, ou seja, têm consciência da necessidade de uma escola pública que proporcione um ensino mais crítico, possibilitando atuações de transformação social, na qual a disciplina de LI tem muito a contribuir.

Nesse rumo, é necessário também levar em consideração o que Mattos (2015, p. 17) sugere: o desenvolvimento da criticidade é algo essencial para a educação de cidadãos em sociedade digital e globalizada. No entanto, a referência de cidadãos aqui não é somente dos indivíduos que, como membros de um Estado, usufruem de direitos civis e políticos por estes garantidos e desempenham seus deveres que, nesta condição, lhes são atribuídos. São cidadãos que procuram possuir meios para participar de forma eficaz e produtiva na sociedade, sempre respeitando os outros, nunca deixando seus ideais críticos silenciados.

Brydon (2010), por outro lado discute o papel do inglês de forma crítica e política, levantando questões de poder, agência e controle ao questionar, por exemplo, o ensino da língua inglesa como algo que explicita *status* e poder a seus falantes.

Partilhando dessas concepções – de que os letramentos críticos podem ser entendidos como uma perspectiva teórica de ensino de línguas, decorrente da produção de sentidos que se fazem necessários nas relações de poder no contexto sócio-histórico atual, e da necessidade de

formar alunos/as críticos/as –, este trabalho vai assumir o conceito como um dos mais pertinentes para esta pesquisa.

Os Letramentos Críticos, no plural, é o modo como irei me referir ao conceito durante toda a pesquisa a partir de agora, porque acredito que meu trabalho se agregará às teorias dos letramentos, dos multiletramentos e, por fim, do letramento crítico. Por meio de tal olhar, procuro desenvolver práticas educacionais cuja finalidade é a relação entre aquisição da linguagem, cidadania, relações interculturais, somadas a práticas de uso da tecnologia. Em suma, esta pesquisa se volta, mais especificamente, para concepções que procuram descentrar, problematizar e provocar reflexividade dos valores e práticas descortinadas no percurso das análises.

Por força das teorias descritas acima, em meu ver as práticas de letramentos críticos, na sala de aula de LI, abrem o ensejo de um novo olhar para o ensino e aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas. Acreditando nesse pressuposto, ainda acrescento às minhas aulas o uso das brechas nos letramentos críticos, conforme discuto no passo seguinte.

### **1.3 As brechas nos letramentos críticos**

Como mencionado acima, tornou-se comum dizer que as mudanças podem influenciar o ambiente escolar, mas também paira no ar a dúvida acerca de que tipo de mudança seria significativa, ou até mesmo como essa mudança deveria ocorrer. Para responder a essas dúvidas, volto aos dizeres de Cope e Kalantzis (2008): afirmam que a transformação da escola rumo à educação que precisamos está, dentre outros aspectos, no cotidiano escolar, em nossas atitudes diante dos textos e atividades que levamos aos nossos alunos, nos valores e perspectivas que implícita ou explicitamente ensinamos. Enfim, na ação pedagógica que necessita estar alerta a tudo aquilo que acontece em nosso entorno.

Deste modo, Duboc (2015) nos diz que é notório estejamos vivendo uma fase em que a educação se volta para debates. Estes evidenciam que a não abordagem de um currículo fechado é de extrema importância, levantando em conta, assim, aspectos sociais, étnico-raciais, etários, de gênero e orientação sexual, e ainda de condições físicas. Em outras palavras, em um mundo globalizado, onde as informações são tão rápidas, a língua inglesa passa a ser uma disciplina muito relevante na formação crítica e ética do/a aluno/a (DUBOC, 2015, p. 10).

Ainda segundo Duboc (2015), há necessidades de aproveitar as brechas em sala de aula de LI como momentos frutíferos para aprender, refletir e problematizar algumas

situações. Doutra forma dizendo, brecha, à luz do dicionário, significa abertura, oportunidade, possibilidade. Ou seja, a ideia de brecha dentro dos letramentos críticos seria a oportunidade de interromper temporariamente algo estável e homogêneo, buscando provocar nos/as discentes a intuição de que nem tudo que lemos, vimos e ouvimos é o que o outro lê, vê ou ouve (DUBOC, 2015, p. 217).

Assim, é necessário pensar de que forma uma simples atividade em sala de aula de LI poderia proporcionar a oportunidade de vestir a lente do outro, trabalhando inserções importantes dos letramentos críticos, a exemplo da contextualização, da subjetividade e da heterogeneidade (KALANTZIS E COPE, 2008; MENEZES DE SOUZA, 2011). Tudo isso em exercícios que se direcionam para a problematização e para as brechas de Duboc (2015), ensejando aos/as estudantes discernimentos sobre os padrões da língua ensinada e as relações de poder existentes. Ao mesmo tempo, abrindo horizontes para exemplos que fazem alusão a lugares e falantes da LI em países os quais a realidade e cultura são diferentes das dos Estados Unidos ou Inglaterra, colonizadores, detentores da suposta variante correta e da cultura universal.

Diante do exposto, podemos observar um exemplo muito típico, encartados nas apostilas e livros didáticos de LI, nos quais as datas comemorativas americanas são padrão, descortinando, assim, um contexto que comportaria a problematização, ou uso das brechas como apontado por Duboc, pois há uma brecha que pode ser evidenciada. Vale dizer, o professor pode aproveitar o momento para mostrar a realidade e a cultura de outros lugares do mundo também falantes da LI.

Denoto ainda que, por intermédio de uma nova mentalidade de tentar ver com as lentes do outro, com base nos princípios propostos pelos letramentos críticos, existe a possibilidade de elaboração de atividades e projetos – mesmo em contextos fechados e com métodos apostilados – que forneçam aos/as aprendizes contextos significativos de aprendizagem. Com esses parâmetros em mente, as brechas podem ser utilizadas em qualquer situação em que o método ou apostila de língua inglesa não condiga com a realização de uma aprendizagem de cunho social, possibilitando problematizações relevantes ao pensar nas muitas brechas existentes em sala de aula que venham a franquear momentos de construção da aprendizagem e desenvolvimento da reflexividade.

Ao articular os conceitos dos letramentos críticos com a noção de brechas, Duboc (2015) reforça a importância de compreendermos o letramento crítico como postura filosófica problematizadora para além de qualquer engessamento que a ideia de método, de ensino da língua estrangeira, possa trazer. Para tanto, é necessário tenhamos um olhar atento sobre

nosso contexto de ensino e aprendizagem, criando outras possibilidades, elucidando questões sociais no reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade de sentidos. Conforme aponta Menezes de Souza (2011), mostrar determinadas coisas aos/as alunos/as pode constituir exercício crítico significativo, inclusive para a formação de sujeitos mais respeitosos em relação à heterogeneidade do mundo em que vivemos.

Com a leitura da pesquisa de Duboc (2012), depreende-se que o trabalho investiga, de forma minuciosa, a ressignificação de práticas pedagógicas de disciplinas do currículo universitário de professores de língua inglesa de forma a considerar as necessidades da sociedade contemporânea. Sua pesquisa foi realizada com alunos/as das disciplinas de Língua Inglesa I, Língua Inglesa II e Língua Inglesa III, no período de 2010 a 2011, em uma instituição localizada na cidade de São Paulo-SP.

A autora tinha por meta entender de que forma as teorias educacionais contemporâneas podem ser trabalhadas em disciplinas de LI no curso de Letras com condições para um desenho curricular pós-moderno. Duboc (2012) inicia seu trabalho em parceria com a professora Isis<sup>6</sup> sem pensar na ideia de atitudes, brechas, mas sempre procurando usar as teorias do letramento crítico nos textos encaminhados nas aulas. No entanto, no decurso da investigação, a ausência de modelos preestabelecidos ainda parecia incomodar, fato este que a autora deduz como essencial no uso do letramento crítico. Denota a possibilidade de atuar no contexto de ensino e aprendizagem de LI, sem os moldes predeterminados pelos métodos de ensino.

Em acréscimo, a autora conclui sua pesquisa constatando que não chegou a escrever novos planos de ensino ou novas ementas para o curso de Letras. Antes, a articulação do conceito do letramento crítico com as brechas pode ter ido muito além, traduzindo algo que não engesse, como sucederam a ideia que o método suscita.

É perceptível, com a compreensão das pesquisas descritas ao longo deste trabalho, que o foco dos estudos pautados nas teorias dos letramentos críticos se encontra na operacionalização das perspectivas teóricas, de modo que tais perspectivas estejam cada vez mais presentes e incorporadas às práticas educacionais da modernidade globalizada. Já a pesquisa de Duboc faz alusão ao ensino da LI propondo a problematização como ponto crucial dos letramentos críticos.

Assim, durante todo meu percurso de leituras, pude perceber que há poucas pesquisas voltadas para a perspectiva dos letramentos críticos que ocorram em aulas de LI, a qual

---

<sup>6</sup> Professora parceira na pesquisa de Duboc e titular das turmas de Língua Inglesa I, Língua Inglesa II e Língua Inglesa III no período de 2010 a 2011.

proponha a construção de um sujeito crítico em um contexto de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Desse modo, minha pesquisa visa um estudo dessa interação ocorrida entre a produção de sentido crítico da língua, como propõe Soares (2014), e a inserção das brechas, como faz Duboc (2012). Mas desta vez com alunos/as do ensino médio da rede pública federal, que produziram um documentário sobre um bairro da cidade de Pontes e Lacerda-MT nas aulas de língua inglesa, não sem expor minhas dificuldades enquanto exerço meu papel, como sugere Soares (2014).

No momento atual, é essencial a ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos e linguísticos, por parte dos/as professores/as, redimensionando-os para uma perspectiva mais crítica, em direção a um ensino igualmente crítico da LI na rede pública de ensino.

Diante de tais constatações, minha investigação pode ser vista como agregadora, em relação aos estudos sobre as práticas de ensino e aprendizagem. De acordo com os estudos bibliográficos que realizei, os/as pesquisadores/as observam e fazem intervenções nas aulas LI de outros/as professores/as, o que diferencia meu trabalho, voltado para uma análise de minhas próprias práticas. Considero agregador, também, o fato de que a minha pesquisa trabalha com as perspectivas teóricas dos letramentos críticos, com o intuito de fomentar um ensino-aprendizagem da LI de forma crítica, sabedora de que no IFMT – Campus Fronteira Oeste, não há relatos de proposta como esta.

Por fim, o estudo ainda propõe a análise, com base em relatos, que me permitem apreender a noção de como os/as alunos/as se sentiram no decorrer do projeto. Trata-se de proposta de autonomia para se autoanalisarem e analisarem o processo de ensino, com vista a que percebam o empoderamento que a língua pode proporcionar a um sujeito crítico. No próximo capítulo, o percurso metodológico será detalhado, evidenciando a metodologia de pesquisa e todas as ferramentas utilizadas para a coleta de dados.

## CAPÍTULO 2

### PERCURSO METODOLÓGICO

*A educação para a cidadania, dentro desses novos conceitos de participação independente, competente e crítica do educando, é um dos principais objetivos do letramento crítico.*  
(MATTOS, 2015, p. 177)

Neste capítulo, verso sobre a metodologia da pesquisa-ação colaborativa, realizada com vértice de pesquisa qualitativa e seus pressupostos teóricos. Logo em seguida, explano sobre o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, fornecendo mais detalhes sobre os/as alunos/as-participantes, do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT<sup>7</sup>. Bem assombra do projeto empreendido nas aulas de LI, cujo contexto de aprendizagem experienciado pelos/as discentes desvela um direcionamento com base nos letramentos críticos. Finalmente, discorro acerca dos procedimentos da geração e da análise dos dados. Intuito é investigar as percepções dos/as estudantes de LI, no que toca aos resultados percebidos no concluir as atividades de produção de um documentário em inglês, cujo tema é *My Neighborhood*.

#### 2.1 Base da pesquisa

Neste trabalho, optei pela pesquisa qualitativa, à medida que se orienta por um conjunto de práticas interpretativas que transformam o mundo. Significa um estudo das coisas em seu cenário natural, tentando entender ou interpretar os fenômenos dos significados que as pessoas a eles atribuem (DENZIN & LINCOLN, 2010, p.17). Procuro entender o teor da significação alcançada dentro de um projeto realizado com alunos/as do ensino médio, na disciplina de LI.

Este estudo qualitativo se apoia em princípios que o caracterizam como uma pesquisa-ação colaborativa, por considerá-lo um trabalho realizado em conjunto no aprendizado das habilidades. Combina conhecimentos, na aplicação e na interpretação dos resultados submetidos, provocando uma mudança social em um contexto de letramentos críticos nas

---

<sup>7</sup> Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Fronteira Oeste, na cidade de Pontes e Lacerda-MT.

aulas de LI (DENZIN & LINCOLN, 2010, p. 100). Pelo mesmo viés, o referencial teórico que embasa este trabalho – letramentos críticos – parece dialogar com os princípios da pesquisa-ação colaborativa, visto que lidam com questões que não apenas envolvem aprendizes de língua inglesa, mas também sujeitos em determinados contextos culturais e sociais. Ou seja, a pesquisa-ação se justifica neste trabalho por cuidar de um tipo de pesquisa bastante apropriado para a implementação de novos paradigmas educacionais (ZEICHNER, 2001). Diz-se colaborativa em virtude das avaliações constantes das ações realizadas, ou seja, além dos instrumentos de coleta, menciono conversas com os/as participantes do projeto e reflexões de minhas próprias práticas.

Desse modo, esta pesquisa teve como ambiente físico uma escola pública de ensino médio integrado<sup>8</sup> da cidade de Pontes e Lacerda-MT. Na referida instituição, atuo como professora de LI para as turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio integrado, com cento e quatro (104) alunos participantes do projeto nos três ciclos respectivamente.

Proponho um projeto de produção de documentário em inglês, porque, por meio deste gênero textual, os/as alunos/as podem produzir um filme não ficcional que se caracteriza pelo compromisso da exploração da realidade que pode ser representada parcialmente ou subjetivamente da situação real. Dizendo doutra forma, os/as discentes podem recriar ou enfatizar o contexto de acordo com suas percepções de realidade. Neste projeto, os/as estudantes teriam a liberdade de representar os dados coletados na pesquisa, sobre o bairro escolhido, de acordo com suas perspectivas. De igual modo, que seguir um roteiro, que consistiu em apresentar o bairro, com entrevistas de um ou mais moradores, além de detectar quais seriam as problemáticas levantadas pelos moradores, compatibilizando possíveis soluções para tais problematizações.

Neste projeto, a sala de aula não seria mais local basilar para o ensino e aprendizagem da LI, pois os bairros escolhidos para a pesquisa, agora, também se transformam em um local propício de aprendizagem, tudo isso aproveitando as brechas para discussão e, conseqüentemente, provocando reflexividade. Nessa direção, a pesquisa-ação colaborativa parece a melhor opção, visto que tenta lidar com questões que visem uma mudança social em um contexto educacional.

No entanto, como alguns argumentam, a pesquisa-ação colaborativa não é um afastamento da ciência, uma vez que ela tem como objetivo a resolução de problemas

---

<sup>8</sup> O Decreto n. 2.208/97 trouxe de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. Agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção própria, pois contém sua própria construção.

pertinentes em determinados contextos por meio de uma investigação democrática (DENZIN & LINCOLN, 2010, p.17). Os dados são vistos e analisados em conjunto, na busca de soluções para o problema durante a ação.

A pesquisa-ação ainda pode ser descrita da seguinte maneira (DENZIN & LINCOLN, 2010, p.102):

- 1- A pesquisa-ação é uma investigação na qual há uma coprodução de conhecimento entre os participantes e o pesquisador. Os significados que são construídos ao longo da investigação provocam aqui uma reflexão sobre a ação que conduzem à construção de novos significados.
- 2- Ela trata a diversidade de experiências e capacidades dentro do grupo como uma oportunidade de enriquecimento do processo de pesquisa e de ação.
- 3- Ela produz resultados validos de pesquisa.
- 4- Seu objetivo é o de resolver problemas da vida real em seu contexto.

No entanto Eliot, (1991) alerta para a necessidade de realizar este tipo de pesquisa em ciclos que possibilitem mudança, flexibilizando a pesquisa.

De mais a mais, a pesquisa-ação colaborativa propõe o uso de diários, questionários orais, observações e anotações de campo, entrevistas, ensaios e ainda documentos (ZEICHNER, 2001). Assim, é justificável dentro desta pesquisa, pois as análises foram feitas através de diários, questionários e entrevistas informais gravadas com os alunos-participantes.

Ainda de acordo com Denzin e Lincoln (2010), a abordagem qualitativa agasalha o intento de observar o mundo em determinada atividade situada, somada ao fato de exibir uma descrição detalhada de ambientes sociais específicos que não pode mais ser vista como uma perspectiva neutra ou subjetiva. A classe, a raça, o gênero, a etnia influenciam o processo de investigação fazendo da pesquisa um processo multicultural (DENZIN & LINCOLN, 2010, p.32). As interpretações que se fazem possíveis mostram os autores sociais envolvidos, travando tarefa de interpretar o processo de construção de conhecimento tradicional em conhecimento científico por meio da reflexividade (BORTONI-RICARDO, 2013).

Deste modo, a escolha da pesquisa qualitativa se explica pelo fato de que esse procedimento teoria-metodológica propicia aos participantes a possibilidade de visualizar o contexto a ser estudado, objeto de intervenções focadas na pesquisa-ação colaborativa.

Considerando-se que a pesquisa aqui retratada investiga todo um percurso de ensino-aprendizagem da LI, sob a égide das concepções dos letramentos críticos em face da produção de um documentário, justifica-se a escolha da pesquisa-ação colaborativa. Mais que tudo em razão do teor de observação especialmente para a geração e para a análise dos dados,

almejando desvendar os efeitos desta proposta de ensino-aprendizagem de LI, juntamente com os/as participantes do projeto.

Para tanto, fiz uso da análise de questionários que podem ser cotejados no anexo 2 e 3, respondidos pelos/as discentes na marcha do processo de construção dos documentários em língua inglesa, bem como dos diários produzidos pelos/as alunos/as e por mim. Como complemento às análises, também foram analisadas conversas gravadas com os/as alunos/as, com o intuito de provocar intervenção às brechas que daí defluíram.

## **2.2 O contexto da pesquisa**

### **2.2.1 Ambiente de aprendizagem**

Para entender melhor o que será analisado, descrevo sobre o ambiente em que as interações ocorreram no andar do projeto, quando da produção de um documentário nas aulas de LI. Tinha como meta incentivar uma aprendizagem na sala de aula, bem como promover um processo de interpretação e construção de sentido crítico fora dela, em um ambiente social. Neste os/as discentes estavam sendo expostos como pesquisadores/as de um bairro escolhido para a produção do documentário em LI. Suscitou também a inclusão digital nas aulas, à medida que se fizesse necessário para facilitar a pesquisa, na produção de imagens e construção do conhecimento da LI. Era permitido aos/as participantes o acesso à internet durante as aulas, por meio de celulares, *tablets* e/ou *notebooks*.

Desse modo, os/as alunos/as faziam suas pesquisas on-line, tirando dúvidas, descobrindo novos caminhos ao passo que circulavam em dois ambientes diferentes: o ambiente interno da sala de aula tradicional e o externo, dos bairros escolhidos por eles/elas.

O primeiro ambiente de circulação, a escola, será descrito como interno por força das características da sala de aula, espaço físico separado por quatro paredes internas em um prédio, local em que está situada a escola da rede federal pública, fundada em 24 de abril de 2008, localizada na cidade de Pontes e Lacerda-MT. No ano em que se deu a pesquisa, a unidade possuía 1.022 alunos, 75 professores/as e 34 técnicos/as administrativos/as. A unidade atende quatorze salas das séries de ensino médio integrado nos períodos matutino e vespertino: 10 salas de ensino técnico e 7 salas de ensino superior tecnológico, estas no

período noturno. A escola em apreço ocupa um prédio da extinta escola CEFET<sup>9</sup>, tinha havido algumas adaptações, com um bloco de salas construído após a conversão da escola. Há também vários recursos, dentre os quais, biblioteca, sala de pesquisa, laboratórios de informática, de biologia, de física e de química, auditório e quadra coberta. Ressalve-se que não possui laboratório de línguas. O *wifi* livre da instituição é propositadamente bloqueado nas salas de aula, sendo liberado para os/as estudantes somente no local da cantina da escola. Diante desse fato, os/as alunos/as utilizaram internet própria ou em alguns momentos na cantina, nos laboratórios de informática e na biblioteca, locais que se adaptavam em sala de aprendizagem.

Atualmente, todas as unidades do IFMT integram o programa PNLD – Programa Nacional do Livro Didático –, que tem como objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervo de obras literárias, obras complementares e dicionários. Os livros didáticos, mais especificamente, são recebidos anualmente nas escolas. A cada três anos é lançado um edital que especifica todos os critérios para inscrição das obras que possam substituir as que estão em uso. Os títulos desses livros inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático, composto das resenhas de cada obra aprovada, que é disponibilizado pelo FNDE às escolas-participantes de forma impressa e virtual. Cada escola escolhe seus livros didáticos para os três anos seguintes, dentre os que constam no referido Guia. No entanto, quando da pesquisa, estávamos no segundo ano de uso do material e o número de livros foi insuficiente para o grupo de alunos. Deste modo, o uso do livro ficou a critério do/a professor/a. Em meu caso, optei por não usá-lo e propor o projeto “*My Neighborhood*”.

A cidade de Pontes e Lacerda, local em que a escola está situada, também foi cenário da pesquisa realizada, pois teve alguns de seus bairros documentados, podendo assim ser denominados como segundo ambiente de circulação e aprendizagem do projeto.

A título de ilustração, discrimino a localização da cidade de Pontes e Lacerda.

---

9 CEFET-MT – Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, que foi fundido a outras duas instituições – Escola Técnica e Escola Agrotécnica - no Mato Grosso para se tornar IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

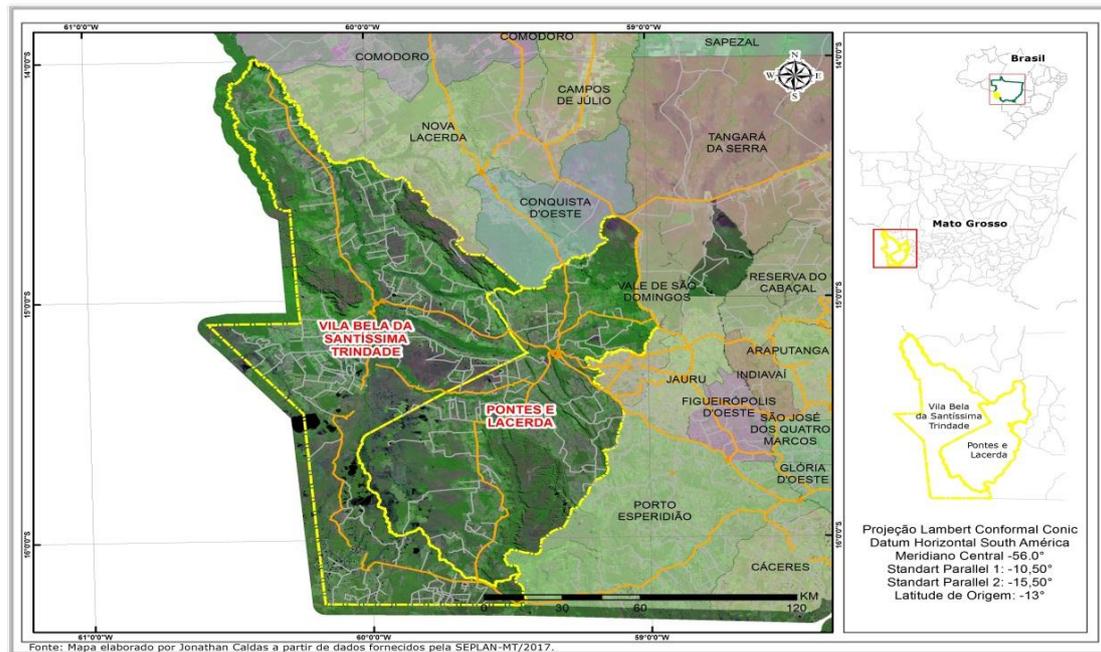


Figura 1: Mapa da cidade de Pontes e Lacerda – elaborado por Jonathan Caldas com base nos dados fornecidos pelo SEPLAN – MT/2017.

A cidade de Pontes e Lacerda é típica do interior de Mato Grosso, situada a 430 Km da capital Cuiabá, com cerca de 50.000 (cinquenta mil) habitantes. Recebeu emancipação política há apenas 35 anos. Seus bairros são heterogêneos, ou seja, não há uma divisão marcada das classes sociais: são, em sua maioria, bem próximos ao centro da cidade, quando não já situados na região central, quase todos residenciais. A cidade de Pontes e Lacerda foi inicialmente habitada por índios que acabaram perdendo espaço para os bandeirantes paulistas, que vieram para a região no século XVIII, e também para os garimpeiros nos séculos XVIII-XIX. Esta região é até hoje conhecida pela grande quantidade de ouro em seu subsolo. Já no século XX, inicia também a exploração da madeira na região, o que trouxe, de consequência também seringueiros. É de notar a disputa por terras com fazendeiros e grileiros, em meados da década de 70. Toda essa diversidade de interesses em uma região que se mostrava com uma variedade de riquezas naturais de grande porte, apostou para a região a violência que até hoje marca a história desta cidade.

Atualmente, Pontes e Lacerda ainda é uma cidade de referencia pela extração do ouro, detentora de mineradoras multinacionais em sua região e quase nenhuma indústria. Sua economia é baseada praticamente na mineração e na pecuária. Quanto à educação, o município possui serviços de nível superior por três universidades públicas e algumas particulares. As universidades públicas são a UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, a UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso –, que não dispõe de campus na

cidade, mas presta serviços por meio da UAB (Universidade Aberta do Brasil) e o IFMT – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia.

Decorrente disso, Pontes e Lacerda exibe o panorama típico de uma cidade interiorana, fato este que pode ser observado pelos bairros retratados no projeto. Ou seja, não demarcam grandes diferenças uns dos outros, havendo elementos incomuns inscritos em quase todos os documentários, tais como a ronda policial, o funcionamento do Programa da Saúde da Família – PSF, a iluminação pública e os terrenos baldios sujos, elementos que se revelam comuns a bairros pequenos de uma cidade interiorana.

### **2.2.2 Descrição do projeto**

O projeto *My Neighborhood* objetivou criar condições de ensino e aprendizagem da LI, de modo a praticar a língua em um ambiente social real<sup>10</sup>, propiciando também aos/as alunos/as a possibilidade de que eles/elas interpretem criticamente o ambiente em que vivem, construindo uma aprendizagem crítica, bem como desenvolvendo a chance de transformação social. Em adendo, busco criar condições para os/as discentes avaliarem seu percurso ampliando a compreensão do papel da língua inglesa no contexto educacional. Em outras palavras, o projeto mirou a proporcionar aos/as estudantes de LI ações pedagógicas, entreabrindo espaço para trocas linguísticas que enriqueceriam o uso social da língua de forma crítica.

Para a elaboração do projeto, os seguintes aspectos básicos foram observados: social – pesquisa de bairro vivenciando um cotidiano da vida real; semanal – aulas organizadas para a sala de aula, divididas em objetivo e atuação com datas para início e fim; e em tópicos – cada tópico a ser discutido representa um aspecto que os/as alunos/as poderiam encontrar ao iniciar seus documentários.

O projeto teve por base as teorias dos letramentos críticos por visualizar a linguagem como forma de ação que abra espaço aos sujeitos de recriar seu espaço social e de aprendizagem. Nesse caso, o papel do docente é ser questionador, provocador de ideias, e não mero depositante de informações do modelo bancário apontado na concepção freiriana, de tal

---

<sup>10</sup> Contraponho os ambientes naturais de uso da língua às situações de ensino característica desta, por práticas da tradição escolar, em que os professores são os interlocutores exclusivos das escritas produzidas.

sorte a promover uma aprendizagem mais flexível e democrática. A intenção foi criar um espaço de aprendizagem colaborativa aos/às participantes, em que eles/as pudessem opinar sobre suas percepções de forma crítica nos aspectos de uso social da LI, bem como discutir propostas de mudança, conduzindo-os/as a serem críticos dentro desse processo. O planejamento das aulas do projeto está no anexo 1.

Todas as atividades/aulas do projeto foram pensadas de forma que dialogasse com a teoria dos letramentos críticos, hábil a desenvolver o senso crítico dos/as envolvidos/as. Ainda no concernente às atividades/aulas do projeto, todos os vídeos e textos foram tirados de páginas da internet, sempre evidenciando conduzir os/as discentes rumo a um processo interpretativo crítico. No entanto, sabedora que os/as alunos/as não enfeixavam proficiência suficiente para ler os textos propostos sem o auxílio de tradutores e dicionários, as leituras eram realizadas em grupo, auxiliadas por mim e pelos tradutores.

Com base no entendimento da língua, proponho que eles/elas pensassem nas seguintes questões sobre o tema “*My Neighborhood*”: Como eles/elas se sentem em relação à situação do bairro escolhido? Há sofrimento envolvido no tema? Por quê? Isso deveria ser mudado? Se positivo, por quê, em quais aspectos e como? De quem é a responsabilidade da mudança? Qual é minha responsabilidade? Sendo a resposta avessa à mudança, também deve se questionar o porquê? Tudo isso pelo fato de que toda leitura é sempre comprometida com sistemas de valores, com uma lógica específica, mesmo se essa lógica não é percebida ou aceita pelo outro. Desse modo, deve-se sempre renegociar sentidos e respeitar o sentido contrário ao meu, para que o processo de ensino-aprendizagem seja crítico.

Na sequência, encarto alguns exemplos de textos utilizados como atividades em sala. Todos os textos trabalhados eram apresentados em inglês. A leitura era feita em grupo, para que os/as alunos/as com mais compreensão da LI ajudassem aqueles/as com menos. Contudo, era permitido o uso dos tradutores on-line e dicionários que auxiliassem o seu entendimento. Após a leitura, eles teriam que escrever os tópicos centrais dos textos, que eram discutidos em português na sala.

Exemplo 1:

Why don't black and white Americans live together?

By Rajini VaidyanathanBBC News

## Why don't black and white Americans live together?

By Rajini VaidyanathanBBC News  
8 January 2016

From the sectionUS & Canada

Legal segregation in the US may have ended more than 50 years ago. But in many parts of the country, Americans of different races aren't neighbours - they don't go to the same schools, they don't shop at the same stores, and they don't always have access to the same services.

In 2016 the issue of race will remain high on the agenda in the United States. The police killings of unarmed black men and women over the past few years reignited a debate over race relations in America, and the reverberations will be felt in the upcoming presidential election and beyond...

<http://www.bbc.com/news/world-us-canada-35255835>

### Exemplo 2:

#### Peru's ten-foot high Wall Of Shame topped with razor wire which divides the rich and poor to stop the less well-off stealing from the wealthy

Images show wall built on the edge of Peru's capital, dividing neighbourhoods of San Juan de Miraflores and Surco Cement and wire divide, also dubbed 'Peru's Berlin Wall', has been condemned as a disgrace by some campaigners Initially put up over fears inhabitants from poor neighbourhood would steal from wealthier residents living nearby

By Julian Robinson for MailOnline  
PUBLISHED: 12:26 BST, 22 December 2015 | UPDATED: 19:12 BST, 22 December 2015

<http://www.dailymail.co.uk/news/article-3370316/Peru-s-ten-foot-high-Wall-Shame-topped-razor-wire-divides-rich-poor-stop-stealing-wealthy.html>

### Exemplo 3:

#### India's Most Exclusive Neighborhoods Make Beverly Hills Look Like A Dump

Exclusivity knows no bounds. From gold weaved car mats, to dinosaur bone ipad cases, where you live is also one of the biggest billionaire concerns.

India has some of the richest roads based on the net worth of the billionaires living on them. Here are the country's most exclusive localities.

**Aurangzeb Road, Delhi:** If money screams, wealth whispers. The truth of this adage becomes amply clear as one gazes at Aurangzeb Road in Lutyen's Delhi, a precious stone's throw from the Prime Minister's residence on Race Course Road. With its leafy lanes and elegant bungalows, it's a location that exudes old...

<http://www.businessinsider.com/indias-most-exclusive-neighborhoods-make-beverly-hills-look-like-a-dump-2012-3>

O início das aulas do projeto ocorreu em 7 de março de 2016, encerrando-se em 15 de julho do mesmo ano, ou seja, foram necessários dois bimestres para cumprimento de todas as atividades programadas, devido à carga horária reduzida de LI. A conclusão de todas as etapas se deu com uma carga horária de 80 aulas de 50 minutos perfazendo 67 horas.

O projeto teve como primeira atividade verificar qual concepção eles/as – os/as alunos/as – possuíam a respeito da realidade social de alguns lugares do mundo. Nessa marcha, foram trazidas para sala de aula fotos e vídeos de alguns lugares no mundo com realidades distintas, sem revelar seus respectivos nomes. Estimulei os/as estudantes a deduzir em que país ou cidade aquele local estava situado. Com tal atividade, foi possível propor uma leitura problematizada acerca do mundo contextualizado em que vivemos atualmente. Pudemos, então, pensar quais sentidos as imagens provocam em mim e nos/nas participantes, e se tais sentidos deveriam ser revistos e analisados ou não, se sim pensar no por quê, em quê e em como.

Exemplo de imagens utilizadas na atividade de identificação:



Figura 2: Imagem da cidade de Miami nos EUA – Imagem retirada do Google



Figura 3: Imagem da cidade de Johannesburgo na África do Sul – Imagem retirada do Google

Num segundo momento do projeto, os/as discentes receberam orientações de como produzir um documentário, ou seja, quais os tópicos deveria retratar, os questionamentos que seriam relevantes ocorrer. Assim, ficou acordado que os documentários desfilariam a apresentação do bairro que eles/elas escolhessem, as entrevistas com os/as moradores/as acrescido deste fato: os/as discentes deveriam falar em inglês durante o vídeo. As entrevistas tinham o intuito de identificar qual a concepção dos/as moradores/as, em relação ao local em que vivem. Ato contínuo, seriam levantados pontos que passariam por um processo de reflexividade do grupo. Na finalização do documentário, o grupo se encarregaria de propor possíveis caminhos para lidar com os pontos relatados como negativos, ou, se necessário, procurar os órgãos responsáveis pela solução dos fatos levantados.

No transcorrer do projeto, os/as alunos/as responderam a outro questionário que tinha o intuito de saber e acompanhar o trabalho que estava sendo realizado, proporcionando assim meios de orientá-los. O questionário está no anexo 3 e encerra perguntas à semelhança destas: 1- Qual o nome do bairro que visitaram? 2-Vocês conseguiram registrar tudo que era necessário? Para finalizar, foi proposto aos/as participantes escrevessem diários sobre as experiências a que se submeteram. Como nas outras atividades aqui propostas, eles/as também receberam um modelo de como um diário seria e quais os pontos que não poderiam deixar de comentar, em meio a isso o que eles/as acharam da proposta, a forma como eles/as se sentiram ao realizar o projeto e como se perceberam depois da experiência.

Tendo em vista que meu propósito em sala de aula era o de orientadora e não de detentora do saber, as aulas eram construídas com o intuito de que os/as alunos/as discutissem situações sociais, por meio de textos. Igualmente, que encerrassem situações relevantes para a feitura do documentário e também praticassem a LI, não com foco em apenas utilizar a língua pela língua, sempre tendo em vista a construção social de seu uso.

Alunos realizando atividades em grupo na sala de aula:



Figura 4: Fotos tiradas em sala, por mim, durante as atividades.

Algumas atividades, postas em prática pelos/as alunos/as, mostraram que a construção do conhecimento de uso da língua é gradativa e que suas dificuldades podiam ser sanadas no decorrer do processo, à medida que iam desvendando suas dificuldades, tentando superá-las. Para tal, buscava apontar alguns pontos de forma sutil, dizendo existirem outras possibilidades para se dizer aquilo, ou em que em determinados contextos a língua é usada de forma diferente de outros. Os maiores impasses podiam ser percebidos quando o/a discente recorriam tão só ao *Google* tradutor sem observar os modelos que lhe eram fornecidos durante

as aulas. Assim, orientei-os/as com vista a que podiam utilizar os tradutores on-line, sempre observando os modelos de uso da língua que lhe tinha sido fornecido, pois, para o gênero documentário, é necessário que a língua seja usada com certa adequação aos padrões da proposta. Embora as aulas tivessem sido pensadas para levar o/a aluno/a a um processo interpretativo com o uso das teorias dos letramentos críticos de uso social da língua, elas também tinham como intuito aprimorar o nível linguístico dos/as participantes, aliás propósito este de qualquer aula de LI.

### **2.2.3 O documentário**

No gênero documentário existe uma variação enorme dos recursos, podendo ser usado figuras ou filmagens do local retratado, bem como depoimentos, recursos de reconstrução para recontar a história, aí incluída a apresentação de documentos históricos. Propõe-se que o documentário exiba o máximo de informações possível, descortinando as evidências factuais de seu contexto. Para tal, é necessário que o documentarista esteja no local a ser retratado (MELO, 2002). Ainda de acordo com a autora, o documentário se apresenta de forma que o espectador, no final do trabalho, chegue a um entendimento claro de qual é o posicionamento do documentarista sobre o tema vertente.

Este gênero textual foi escolhido por mim para o trabalho final do projeto, pois ele em meu ver, seria a melhor maneira para demonstrar a relação cultural existente no lugar e nas pessoas que seriam descritas. Outro fator que influenciou na escolha do gênero foi a possibilidade de colocar os/as discentes, do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, em posição de reflexividade com as possíveis brechas que iriam despontando.

O primeiro ponto proposto no projeto foi a pesquisa de observação do bairro escolhido, ou seja, eles/as precisavam observar e apresentar o bairro com sua visão, propondo assim um olhar crítico que talvez alguns deles/delas jamais tivesse experiência. Para tanto, precisavam pensar na representação que o lugar lhes evocasse.

Num segundo momento, a proposta era para que eles/as realizassem entrevistas com os moradores do bairro com o fito de conhecer a realidade do outro. Aqui a proposta seria para que eles/as se propusessem a olhar a realidade encontrada com as lentes do outro, (DUBOC, 2015). As entrevistas foram filmadas e colocados nos documentários, mas como não encontraram moradores/as que falassem inglês, eles/as faziam as perguntas em inglês e

elas eram respondidas em português. Assim, as entrevistas tiveram um papel fundamental para que os/as alunos/as fossem expostos à reflexividade que a proposta almejava.

Após a constatação dos fatos sobre o bairro, os/as estudantes foram instigados a verificar como os problemas relatados pelos/pelas moradores/as, quando não detectados por eles/elas, pudessem ser solucionados.

Neste momento, averiguaram que a maior parte das reclamações vinha de problemas dizentes de terrenos baldios sujos, pouca iluminação, reduzido policiamento nas ruas, entre outros. Com tal constatação, tinham a opção de procurar aos órgãos responsáveis por tais setores e se informarem sobre o assunto, fato este que será melhor especificado na análise.

Exemplos dos documentários realizados no final do projeto:

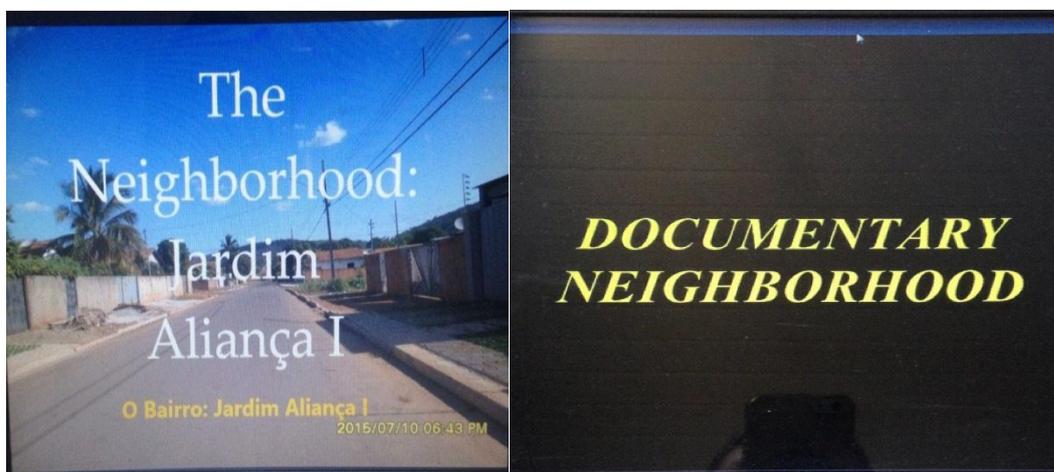


Figura 5: Prints, feitos por mim, dos trabalhos de vídeos dos/as alunos/as.

Para que o leitor possa visualizar melhor aquilo a que estou me referindo, alguns dos documentários podem ser conferidos nos seguintes endereços on-line:

<https://youtu.be/spDhuVwTOh0>

,

<https://youtu.be/aSkSL03kLpg>,

[https://youtu.be/NdjUnVjz\\_Xc](https://youtu.be/NdjUnVjz_Xc) .

## 2.2.4 Os participantes

No intuito de alçar meu objetivo, no decorrer desta pesquisa-ação colaborativa assumi dois papéis distintos, que, de certo modo, se entrecruzam: o de pesquisadora e o de professora orientadora, mediando as interações ocorridas na sala de aula e fora dela.

Também participaram do projeto que se apresenta aqui, como objeto de pesquisa, três turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio integrado intercorrido no ano de 2016. O grupo de alunos/as era constituído por jovens na faixa etária de 14 a 17 anos de idade. Os/as discentes do 1º ano vieram de escolas particulares e públicas, e os do 2º e 3º já estavam na instituição há um ou dois anos, haja vista que nos Institutos Federais não é permitido o ingresso de alunos/as no 2º ou 3º ano, vindos de outras instituições. Para conhecer melhor a realidade dos/as estudantes que participariam do projeto, pedi a eles/as que respondessem a um questionário que poderá ser visualizado no anexo 2.

Dentre os/as 104 alunos/as que responderam ao questionário, 66 eram do sexo feminino e 38 do sexo masculino. Em relação a terem acesso à internet, 46 deles/as disseram não ter ou nem sempre terem. A pesquisa não foi comprometida por este número, em razão da estratégia de formar grupos, que facilitaram o propósito de ajudar uns aos outros em quaisquer dificuldades. Pudemos, assim, amenizar a realidade heterogênea das salas. Já com relação ao fato de possuírem telefone celular, caso necessitassem de pesquisar, fotografar, filmar e editar vídeos, no decurso do projeto, também não houve contratempo, pois apenas um/a dos/as alunos/as alegou não possuir o aparelho.

Quanto à relação dos/as participantes com a língua-alvo, LI, 89 discentes disseram ter ela, alegando ser importante aprender uma segunda língua por vários fatores, notadamente para viajar, trabalhar, quando não por meio de *status*. Somente 10 dos/as 104 alunos/as disseram ter feito inglês fora da escola, em cursos de idiomas.



Figura 6: Gráfico demonstrativo da pergunta: Você acredita que falar uma outra língua é importante? Anexo 2.

Diante desse cenário, convém refletir em que medida e em qual meio os/as participantes estão inseridos/as no processo de ensino-aprendizagem da LI. E ainda pensar na construção de sentido que as minhas atividades terão para estes/as sujeitos/as.

## 2.3 Diários

Diante do exposto até o momento, os diários assumem o papel de entender o percurso que os/as participantes da pesquisa trilharam e o resultado que algumas escolhas provocaram. Afinal, os diários são utilizados como forma de expressão dos sujeitos num processo de reflexividade e aprendizagem diante do processo de ensino e aprendizagem da LI. Nesse sentido, Souza et al. (2012) argumentam que Zabalza (1994) aponta as contribuições e utilidades que esta ferramenta apresenta, especialmente no que se refere ao desenvolvimento profissional docente. Mas: pode ser utilizado para melhor compreensão de suas práticas ao longo da vida, recurso para obter acesso ao mundo pessoal dos/as discentes, onde se torna possível explicitar seus dilemas, seus novos conhecimentos, a (re)construção de saberes, bem assim avaliar o processo de aquisição da língua estrangeira e reajustá-lo.

Dessa forma, compreendendo os diários como um instrumento de registro importante para minha pesquisa – pois as narrativas nos levaram à construção do conhecimento em que se pautam os letramentos críticos –, faço menção aqui à perspectiva de Souza (2006), que entende a experiência como a essência da narração:

Uma vez que as narrativas assumem e desempenham dupla função, primeiro no contexto da investigação, configurando-se como instrumento de recolha de dados sobre o itinerário da vida do(a) professor(a) em processo de formação inicial/continuada, e, em segundo lugar, no contexto de formação de professores, constituem-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional. (SOUZA, 2006, p. 583)

Sendo assim, compreende-se que, por meio das narrativas expressas nos diários, os/as alunos/as e, neste caso, também a professora elucidam seus percursos e saberes a respeito do processo de ensino e aprendizagem ao longo da trajetória. Com essa proposta de escrita e de leitura dos diários dos/as discentes, pode também surgir a possibilidade de dialogar e avaliar os fatos e a relação tecidas durante a situação vivenciada, possibilitando ao/a docente se reavaliar e intervir na construção de saberes e de ações em suas aulas.

Assim, durante as aulas, no decorrer do projeto, escrevi três diários para possibilitar melhor entendimento de meu percurso, depreendendo minhas dificuldades na condição de professora. O primeiro diário foi escrito no início da experiência para esclarecer meus sentimentos e ansiedades para com essa nova experiência. O segundo, em meados do processo. Abrigava o intuito de perceber como eu, a professora, estava lidando com as teorias no contexto do projeto. O terceiro poria à claras a conclusão do processo na minha visão, proporcionando um panorama de como lidei com meus sentimentos, com minhas dúvidas no

contexto de ensino da língua inglesa na escola pública sobre a perspectiva do letramento crítico. Já aos/as alunos/as, foi pedido que escrevessem diários apenas no final do projeto, com o objetivo de verificar quais foram as percepções que eles tiveram no decorrer do projeto. Todo este processo teve o intuito de observar os trâmites da pesquisa com uma visão menos tradicional ou estruturalista de ensino.

Considero importante assinalar, de igual modo, que este trabalho intentou denotar nos participantes indícios de interação crítica. Para tal feito, tentei recorrer a uma postura crítica ao escolher os excertos dos diários dos/as alunos/as que participaram e, do mesmo modo, revisito minha própria prática, como sujeito que almejou mediar o aprendizado de LI.

## **2.5 Procedimento analítico**

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa para a geração de dados foram, num primeiro momento, questionários respondidos pelos/as alunos/as, diários escritos por todos/as os/as participantes do projeto e conversas gravadas para esclarecimento de afirmações nos discursos dos/as discentes, caso necessário.

Escolhi como uma das ferramentas de pesquisa os questionários semiestruturados, pois este tipo de questionário franquear questões em aberto, possibilitando obter mais informações a respeito dos dados apresentados com essa forma de geração de dados. Optei por questões com múltiplas escolhas e questões abertas, as quais tinham o propósito de instigar os/as participantes a falar livremente para, então, intervir se necessário com questionamentos para esclarecimento.

Segundo King e Horrocks (2010), a entrevista oral é uma ferramenta que possibilita conhecer e entender as pessoas. Sendo assim, visualizo os esclarecimentos gravados, realizados com os/as discentes como um instrumento muito útil neste processo. Os autores ainda alegam que essa ferramenta alberga o propósito de compreender como vários indivíduos veem determinadas situações, pressuposto este da pesquisa-ação colaborativa, na qual o pesquisador pode observar e intervir em várias realidades. Esse método de geração de dados pode conferir ao pesquisador um olhar mais abrangente de determinado fato, pois, nesse momento, essa ferramenta pode prover uma visão de certa esfera da sociedade.

Também me socorri dos diários que foram escritos pelos/as alunos e por mim. Deste modo, os questionários e os diários tencionavam identificar o ambiente em que os/as

participantes estavam inseridos, entender como se davam as expectativas que construía durante o percurso e se, no decorrer deste projeto, nós conseguimos desenvolver práticas de letramento crítico, além do ensino e aprendizagem de LI.

Partindo desse fato, mergulhei em meus dados, despendendo tempo, revisando anotações, lendo as transcrições até entender os discursos representativos dos grupos estudados. Os/as alunos/as foram organizados/as em grupos para a realização dos documentários e responderam os questionários 2 e 3 – anexo – em grupos, partilhando sua experiência coletiva. Individualmente escreveram diários que tinham como meta entender o percurso dos/as participantes e, ao mesmo passo, inseri-los/las no universo empoderado que a língua pode proporcionar. Responderam também o questionário 1 – anexo –, que era de reconhecimento do contexto a que estavam inseridos.

De acordo com King e Horrocks (2010), identificar e esquadrihar dados, em grupo ou individuais, não é tarefa simples e fácil. No entanto, esse processo leva o pesquisador a tomar decisões sobre o que utilizar como material de análise e o que não utilizar.

Com tantos dados gerados pela pesquisa, as escolhas sobre o que incluir e descartar dentro da análise estiveram relacionadas com aquilo que seria relevante para responder às perguntas propostas no início do trabalho.

Como forma de esquematização desses dados, optei pela organização de temas. Sejam exemplo as dificuldades dos/as discentes, suas opiniões em relação ao projeto e também as minhas. Os temas também estão associados a algum nível de repetição, sendo distintos uns dos outros, embora possam existir questões em comum entre eles.

Em resumo, os estágios para a sistematização dos temas foram:

- 1 Identificar, dentre a quantidade de dados, aquilo que responderia às questões iniciais das perguntas de pesquisa;
- 2 Focar nos relatos dos/as participantes e propor reflexividades a propósito delas, para então interpretar suas respostas;
- 3 Definir os temas e separá-los em categoria.

Os temas são o fruto dessas demarcações ao longo de meu processo de professora pesquisadora, ao interpretar, codificar e tentar propor reflexividade em relação às respostas dos/as participantes.

Nesse viés, selecionei nove excertos dos diários dos/as alunos/as e dez questionários também respondidos por eles/as: optei pelos discursos que me forneceram mais subsídios para

responder à primeira pergunta de pesquisa. Tais considerações estão no capítulo da análise dos dados no subtítulo chamado **“A construção de sentidos e o posicionamento dos/as alunos/as”**. Este subtítulo por sua vez é desdobrado em **“O discurso internalizado”** e o **“Posicionamento”** dos/as discentes no curso do projeto. Para finalizar, analiso alguns excertos dos nove diários que eu, como professora orientadora, escrevi no andar do estudo. Esta análise tem como intuito responder à segunda pergunta de pesquisa, presente no segundo subtítulo do capítulo, **“A minha tentativa”**.

Até então busquei trazer para a discussão as metodologias de pesquisa que sustentam minhas leituras, conjugadas com o contexto em que a pesquisa se desenvolve. A análise dos dados será estampada no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3

### CONSTRUINDO SENTIDOS

*Na perspectiva sobre língua, leitura e educação no letramento crítico, o espaço escolar precisa preparar as pessoas a viverem na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e na riqueza dos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentido.*

*(JORDÃO, 2015, p. 201)*

Este capítulo tem como objetivo analisar o percurso do projeto “*My Neighborhood*”, registrado por meio de questionários – respondidos pelos/as participantes da pesquisa –, de diários escritos pelos/as alunos/as e por mim, professora das turmas, de trechos das gravações de conversas individuais com os/as discentes e dos próprios vídeos produzidos. Para a construção de sentido, serão utilizadas as teorias dos letramentos críticos descritas no aporte teórico.

Para tal, retomo as perguntas que norteiam minha pesquisa:

1. Como os/as alunos/as constroem sentido e se posicionam no decorrer do próprio aprendizado pautado nas teorias dos letramentos críticos?
2. Como eu, professora das turmas e pesquisadora, me posiciono quando submetida às práticas dos letramentos críticos?

Deste modo, o intento aqui foi o de propor um projeto de ensino de língua que fosse pautado nas teorias dos letramentos críticos e verificar como os/as estudantes constroem seu aprendizado. Para tal, empreendo uma análise dos vídeos produzidos em forma de documentário, analiso também os comentários que emanaram dos discursos dos/as próprios/as participantes, verificando os sentidos de seus discursos. Tento, assim, compreender que tipo de conceito está arraigado em suas concepções culturais. Também faço uma reavaliação interna de mim mesma, pois verifico meus próprios diários tentando também perceber a estruturação de meu próprio discurso com vista a entendê-lo e esmiuçá-lo.

Esta análise, portanto, se divide em três seções. A primeira visa refletir “**O trabalho final**”, vídeos produzidos em inglês, pelos/as participantes do projeto. A segunda seção discute **a construção de sentidos e o posicionamento dos/as alunos/as** quando expostos à teoria no decorrer do processo. Esta seção foi dividida em duas subseções para facilitar o entendimento do/a leitor/a. A divisão seguiu o seguinte formato: “**O discurso internalizado**”, ou seja, o que os/as alunos/as acreditam que aprender língua estrangeira significa; e “**O posicionamento**”, que analisará todas as evidências que a realização do projeto trouxe à tona, em relação às concepções políticas e culturais dos/as discentes ao serem submetidos às teorias dos letramentos críticos. A terceira seção faz referência à “**Minha tentativa**”. Tento mostrar meus sentimentos e esforço de ressignificar minha cultura de professora, procurando me posicionar como nova professora orientadora. Tudo isso por meio da análise de meus próprios diários durante a pesquisa realizada dentro do IFMT – Campus Fronteira Oeste.

Na primeira seção, busco detalhar o processo de produção dos vídeos em forma de documentário. Enunciando os tipos de letramentos utilizados pelos/as discentes, as práticas linguísticas trabalhadas e as dificuldades que perpassaram todo o percurso do projeto.

A segunda seção visa entender os sentidos que os/as discentes constroem, partindo do princípio de que eles/elas não teriam mais uma professora que lhes entregassem o conteúdo pronto, mas sim uma orientadora que os conduziria a construir algo com os subsídios que recebessem. Para tal, foi necessário perceber os quesitos circulantes nos discursos<sup>11</sup> dos participantes do projeto, no que diz respeito ao sentido que as teorias basilares desta pesquisa fazem, ao serem aplicadas nas aulas de língua, almejando assim responder à primeira pergunta da pesquisa. Para isso, depuro a análise dos diários dos/as estudantes, dos questionários também respondidos por eles/elas – anexo 3 – e, quando necessário, utilizo trechos das gravações de conversas individuais feitas com o intuito de problematizar, utilizar as brechas em algumas falas dos/as alunos/as.

Disserto na terceira seção acerca de como compreendo minha prática dentro dessa perspectiva teórica, uma vez que sou pesquisadora, mas também professora mediadora das interações ocorridas no projeto. Nesta seção, desfilio sobre alguns aspectos que, em meu ver,

---

<sup>11</sup> A noção foucaultiana do discurso afirma que "o discurso é uma representação culturalmente construída pela realidade, não uma cópia exata" (FOUCAULT, 1991, p. 55), o discurso como algo que sustenta e ao mesmo tempo é sustentado pela ideologia de um grupo ou instituição social.

foram relevantes para entender o caminho percorrido no projeto, para o ensino e aprendizagem da LI na escola pública. Menciono aqui trechos de meus próprios diários, separando aspectos discursivos que me permitam refletir sobre as minhas concepções culturais. Para tal, expendo a análise descritiva, sobre minhas lentes, mas sempre pautada pela teoria.

## 4.1 O trabalho final

Nessa seção, esquadrinho três dos vídeos produzidos pelos/as alunos/as como trabalho final do projeto *My Neighborgood*. Os três vídeos foram escolhidos de um montante de treze produzidos, pois acredito que encerram características significativas para expressar como o trabalho se desenrolou. É necessário ressaltar aqui, também, que a quantidade de vídeos produzidos deveria ter sido maior, em razão da quantidade de participantes. No entanto, alguns/as alunos/as desistiram no meio do caminho, enquanto outros nada produziram. Alegaram que não conseguiram, que não tiveram tempo, no entanto, sempre me coloquei a disposição para possíveis dúvidas, que até o dia da entrega, não foram apresentadas pelos/as alunos/as que não produziram o documentário final.

Vídeo 1 : <https://youtu.be/spDhuVwTOh0>

Quando observamos o vídeo 1, conseguimos visualizar que houve todo um processo de edição que pode ser percebido nos três exemplares. As entrevistas podem demonstrar de forma clara o que estou dizendo. Por exemplo, neste vídeo o entrevistado não tinha o domínio da língua inglesa: assim, houve um ensaio antes para que ele soubesse o conteúdo da entrevista e, na sequência a gravação.

Vídeo 2: <https://youtu.be/aSkSL03kLpg>

Já no vídeo 2, os/as discentes lançaram mão de outro mecanismo durante a entrevista. Observa-se que há um aluno no percurso da gravação que traduz, para a convidada, o conteúdo das perguntas que estão sendo feitas em inglês. Outra diferença entre esses dois vídeos foi o fato de que o segundo não possui legenda durante a entrevista, e o primeiro possui somente nos momentos em que o/a entrevistador/a fala na língua inglesa.

Vídeo 3: [https://youtu.be/NdjUnVjz\\_Xc](https://youtu.be/NdjUnVjz_Xc)

O vídeo 3 traz o mesmo tipo de estratégia utilizada no vídeo 1, relacionado aos entrevistados que não conheciam a língua inglesa, utilizando-se da proposta de um ensaio antes das gravações. Embora assim, a entrevista aqui foi toda legendada em inglês, tanto no momento em que o entrevistado falava em português, quanto quando o entrevistador falava em inglês.

Diante da visualização dos vídeos, podemos observar que ocorram um processo de letramento dos/as participantes, pois, ao serem postos em situação problematizadora, divisaram caminhos para driblar os impasses e seguir adiante. Isso pode ser observado, de igual tempo, em que eles/elas têm que falar em inglês durante os documentários. Cada participante se capacitou da forma que conseguiu, ou seja, alguns leram, outros aprenderam as falas. Já uma terceira porcentagem desses/as alunos/as, mesmo lendo, conseguiu interpretar de forma excelente. Tais constatações nos remetem aos dizeres de Kalantzis e Cope (2001), que nos direciona a um ensino que guie os educandos à transformação e recriação de sentidos, tornando-os designers de seu próprio aprendizado, ou seja, aprendizes que são autônomos e procuram meios de resolver os problemas postos.

Embora tudo pareça ter sido simples, tenho que confessar que não foi. Afinal, a maioria dos/as discentes precisaram vencer seus limites, aprender a editar vídeos, produzir textos em inglês, pronunciar os textos e conseqüentemente, praticar a audição e leitura.

Assim, ao contrário do que salienta Soares (2014) em sua pesquisa, aqui posso afirmar que houve prática efetiva de língua: a habilidade linguística não ficou esquecida em detrimento do letramento crítico. Os vídeos são a síntese dessa prática linguística que pode ser visualizada nesse trabalho. Confesso também que o papel de professora orientadora não é fácil, mas procuramos construir nosso aprendizado juntos, pois, no decorrer da produção dos vídeos, nós fomos nos adaptando, revendo o melhor caminho e tentando a melhor solução para o produto final. Nada foi imposto.

Nos documentários, é notório depreender que os/as alunos podem aprender não só nas salas de aula, mas também com experiências, não só sobre a língua em si de forma vazia, mas sobre a realidade do outro, escutando vozes silenciadas, com uma educação pautada nos letramentos críticos.

Exemplo de partes dos documentários:

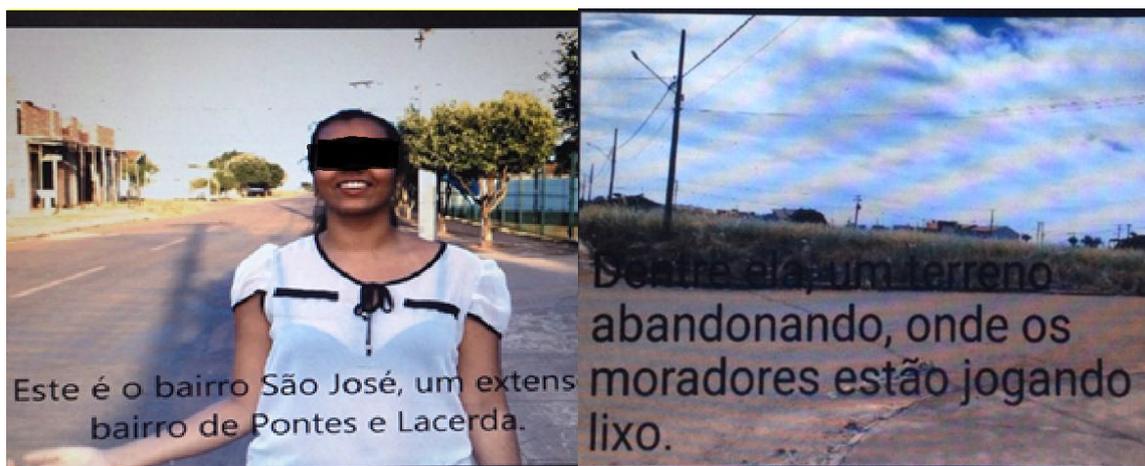


Figura 7: Recortada de dois vídeos que retratam bairros da cidade de Pontes e Lacerda.

## 4.2 A construção de sentidos e o posicionamento dos/as alunos/as

Esta análise planeja observar os indícios dos processos de construção de sentido dos/as discentes. Objetivo é compreender como percebem o processo de aprendizagem crítica proposto pelos letramentos críticos em momentos diversos do projeto. Delimitei tais indícios com base em Monte-Mór (2008), Mattos (2011), Menezes de Souza (2011), Jordão (2007), Kalantzis e Cope (2011) e Duboc (2012).

Para tal, não poderia deixar de ressaltar a estrutura do ensino ao qual os/as estudantes estavam habituados. Início com os livros didáticos de língua inglesa que trazem, em sua maioria, exercícios específicos e separados para cada uma das habilidades – leitura, escrita, audição e conversação. Isso não significa que todos/as os/as professores/as se sintam preparados para manuseá-los. Mas, como afirma Oliveira (2011), talvez a ausência de uma política pública mais clara para o ensino de LI contribua para o discurso da derrota e para o possível transformar do/a professor/a de inglês em “mudo/a”, o que elimina o ensino da fala em muitas escolas públicas.

Outro aspecto muito comum às aulas de língua, a que os/as participantes estavam acostumados/as, é a passividade, não sem registrar que minha prática também estava nelas inserida, entre elas a de que o/a professor/a é o/a dominador/a de todo o conhecimento que é recebido pelo/as aluno/as sem o menor esforço. Nesse rumo, as discussões e a construção da criticidade não são pauta das aulas de LI, na maioria dos casos. De modo contrário, as teorias dos letramentos críticos sugerem práticas agregadoras de todas as habilidades, provocando a

participação dos/as discentes nas construções de seus/próprios saberes, ensejando assim um ensino menos engessado, ao modo como ressaltam os/as autores/as citados acima.

#### **4.2.1 O discurso internalizado**

Por conta desta visão de prática dos letramentos, proponho revisitar algumas falas dos/as participantes deste projeto. Estes aportam aspectos que podem ser remetidos a determinadas concepções enraizadas em seus discursos. Deste modo, principio, nesta seção, demonstrando alguns aspectos dos discursos dos/as discentes, presentes nos diários, no que toca ao mundo como o ensino-aprendizagem de língua deveria ocorrer. A numeração dos excertos foi para melhor compreensão do/a leitor/a, passando a entender melhor quando me refiro a determinado trecho que apresenta características relevantes para responder às perguntas de pesquisa.

**Excerto 1:** [...]O trabalho de pesquisa **nos impulsiona a querer aprender tanto produção escrita, quanto estrutura e pronúncia da língua inglesa... pois acredito que deve se focar em cada um...**[...]

(diário do 8/6/16)

Neste excerto, quando o aluno/a menciona que o trabalho proposto o/a impulsiona a querer aprender a habilidade escrita, na sequência à estrutura e a pronúncia, demonstra que sua ideia de prática e uso de uma língua está associada a estes três princípios e, conseqüentemente, naquele momento, ele/a acreditava que o letramento poderia satisfazer tais necessidades. Talvez, uma das razões para essa visão se deva ao fato de que o/a discente retoma a questão do ensino descontextualizado que vivenciou até então, mas seus anseios até agora não realizados poderiam tomar outro rumo. No excerto 1, especificamente, com a ideia das habilidades dissociadas para aprender uma língua, o/a aluno/a pode acabar evocando um ideal de aprendizado homogênea e tradicional que garantirá a proficiência da língua, ao passo que a proposta dos letramentos críticos vai totalmente na contramão desse pensamento, conferindo uma aprendizagem na qual as habilidades são praticadas simultaneamente quando se aprende língua.

Para entender melhor essa percepção dos/as alunos/as, quanto ao ensino de língua, vamos observar o excerto 2, abaixo:

**Excerto 2:**[...]Por mais que as atividades de pesquisa hoje feitas são mais “tranquilas” de se fazer que **o estudo da gramática, o estudo da pronúncia e da escrita deve ser aprimorado, para que ambos tenham a capacidade de produzir textos corretamente e fluentemente.**[...]

(diário do dia 8/6/16)

No intuito de compreender melhor o discurso dos/as discentes e o que eles/as trazem em suas concepções, aponho mais um excerto. Há aqui a retomada do mesmo conceito de aprendizagem do excerto 1, no que diz respeito à ideia de aquisição de LI. Seguindo a lógica do/a estudante, para que possamos aprender a língua do outro, devemos aprender também esse pacote com as quatro habilidades separadas e bem definidas de ler, escrever, ouvir e falar, conseqüentemente com perfeição de regras gramaticais embutidas neles. O discurso faz emergir também a cultura de que nós, não nativos, precisamos da perfeição para nos assemelhar ao nativo, prendendo-nos à colonialidade do saber que leva o falante não nativo à síndrome do impostor<sup>12</sup> (BERNAT, 2008). Daí vem da ideia de que nós não nativos não estamos preparados para fazer o que estamos fazendo, ou seja, para que o ensino de língua seja eficiente precisa conter tais requisitos “**o estudo da gramática, o estudo da pronúncia e da escrita deve ser aprimorado, para que ambos tenham a capacidade de produzir textos corretamente e fluentemente**”, ou a perfeição de uso da língua não ocorrerá. A mesma percepção trazida no excerto 2 também pode ser observado nos fragmentos 3 e 4:

**Excerto 3:**[...]Talvez poderia ter **mais gramática em sala, pois isso também é importante no entendimento da língua.** Eu senti essa falta quando tinha que traduzir para o inglês [...].

(diário do dia 6/6/16)

**Excerto 4:** [...]Gostei dessa nova proposta, porém para mim, **prefiro as atividades de tradução e pronúncia em sala de aula.**[...]

(diário do dia 6/6/16)

**Excerto 5:** [...]...na questão de conteúdo, as aulas foram quase inócuas pra mim, onde eu pude aprimorar o idioma foi fora da escola, em uma escola de idiomas... **os colegas ainda não tem aptidão suficiente para escrever e pronunciar em inglês**

---

<sup>12</sup> Ocorre quando alguém se vê tomando os nativos como modelos de uma proficiência linguística inatingível a não nativos (BERNAT, 2008).

**corretamente...** creio eu que certos métodos de estudos da pronúncia são muito mais válidos que as atividades feitas hoje... [...]

(diário do dia 8/6/16)

Nestes excertos, podemos corroborar que os pensamentos dos/as participantes citados/as agasalhe forte influência da concepção de ensino estruturalista, sustentada por uma ideia que não se aprende uma língua estrangeira sem gramática, e quem não a domina de forma impecável não tem sustentação para usá-la. E para firmar meu posicionamento, em relação à análise que faço da fala dos/as alunos/as, apoio-me no que diz Menezes de Souza (2006), no sentido de que o ensino de língua, com uma visão estereotipada e com tendência a homogeneidade, baseado na ideia de regras, provoca uma falsa sensação de pureza e autenticidade do ensino e aprendizagem da língua. No entanto, o excerto 5 nos permite ir um pouco mais além, abrindo espaço para refletir sobre o conceito de brecha de Duboc (2012). Através deste, pode se constatar também quais aspectos estão inseridos no discurso do falante como a exclusão do diferente, do não padrão e do primar pela homogeneidade.

No excerto 5, o/a discente afirma: **“os colegas ainda não tem aptidão suficiente para escrever e pronunciar em inglês corretamente”**. No fazê-lo, evidencia o dilema de lidar com a diferença, com a verdade nas lentes do outro e com a sensação de poder que o sujeito que domina a LI tende a apresentar (BRYDON, 2010). Para entender melhor o posicionamento do/a discente, recorri à problematização, em relação à sua fala, com os seguintes questionamentos:

A: É importante aprender regras gramaticais, lista de verbos, no meu grupo o pessoal não sabia, o pessoal só ficou lá mexendo em *google* tradutor esses treco aí... eles pediram pra eu fazer o roteiro lá e pronunciar eles também não sabiam.

P: E aí como eles conseguiram pronunciar no documentário?

A: Eu fiquei ajudando lá...

P: E você ajudando, você acredita que eles conseguiram aprender alguma coisa?

A: Eles aprenderam sim, mas eu acho que eles aprenderam mais o ano passado com os exercícios de gramática.

P: Você acha que eles aprenderam o ano passado?

A: Acho que sim.

(conversa gravada dia 24/6/16)

Mesmo com a problematização, pode-se constatar que o/a estudante mantém preservada sua verdade, cujo argumento parece encerrar uma espécie de lógica única, pois, ainda que se contradizendo – quando diz que seus colegas **não sabiam nada** e, mais a diante, diz que no ano anterior aprenderam mais – o/a discente permanece com sua concepção de aprendizagem um tanto confusa. Outro aspecto que me chama a atenção no discurso do/a aluno/a é a ideia de soberania que se patenteia de forma evidente nos momentos em que afirma “**pessoal não sabia... eles pediram pra eu fazer o roteiro lá e pronunciar eles também não sabiam**”. Afinal, ele/ela se identifica como o sujeito que exerce um poder dentro do grupo, no caso com o conhecimento da LI, sobre os/as demais participantes, podendo conferir-lhe, assim, um enquadramento que é, em sua essência, conservador e tendencialmente totalitário. Por intermédio dos enunciados que remetem ao discurso deste/a mesmo aluno/a o leitor/a ainda pode ratificar a relação de poder estabelecida neste discurso. Esta constitui uma visão de superioridade que é estabelecida em suas palavras, mostrando a ascensão e o poder constituído pela língua do “primeiro mundo/colonizador”.

Neste momento, pude observar quão importantes as problematizações se fazem, pois os letramentos críticos propõem processos de reflexividade entre os/as alunos/as no que diz respeito a que ou a quem eles/as se filiam e o que essas concepções de verdade denotam em seus discursos, propondo assim a oportunidade de se manter ou não com os antigos ideais.

Outro ponto a ser observado no que se refere ao discurso internalizado nos diários dos/as alunos/as foi a respeito da passividade a que estavam acostumados nas aulas, provocando, assim, pouca disponibilidade no que toda à construção de sentido proposta. Eles/as estão acostumados/as a esperar o conteúdo proposto pelo/a professor/a e a não ter que buscar ou refletir sobre algo. Proposta esta que contraria os postulados dos letramentos críticos que almeja a autonomia do aprendiz, ensejando uma reflexividade contínua das situações, importando-se com o que ficará silenciado, visto que o/a professor/a passa a ser um orientador, e não aquele que traz o conteúdo pronto para a sala de aula (JORDÃO & FOGAÇA, 2007).

O excerto a seguir nos permitirá observar que o fato de sair de uma zona de conforto amedronta os/as estudantes pondo, a princípio, em dúvida o resultado final da aprendizagem. A bem-dizer, eles/as ainda não acreditam que podem ser agentes de seus aprendizados, trazendo fixa em seus discursos a ideia de que o aprendizado vem como uma caixa que vai sendo preenchida pelo conteúdo trazido pelos/as professores/as.

**Excerto 6:[...] No começo do trabalho fiquei na dúvida se aquilo daria certo, mas quando fomos fazer a primeira visita notei que tínhamos muito o que fazer ...[...]**

(diário do dia 10/7/16)

**Excerto 7:[...] O trabalho sobre o bairro achei interessante, mas um pouco difícil, porque tinha que fazer pesquisa.[...]**

(diário do dia 08/7/16)

**Excerto 8:[...] No começo eu achei muito chato esse trabalho, muito complicado, pois gasta muito tempo. [...]**

(diário do dia 15/7/16)

Pelo que podemos constatar com os excertos 6, 7 e 8, os/as alunos/as revelam dificuldade em lidar com o diferente, o estranho insinuando dúvida, alegando ser difícil, quando não chata, a nova proposta. Parecem-nos exemplos de resistência ao não oferecimento do conteúdo, como algo que os/as deixe confortáveis em sua aparente passividade. O desejo pela estabilidade é particularmente problemático para uma educação crítica, visto que a definição de atividades prontas não cede lugar à criatividade e à imprevisibilidade. Toda essa interpretação que fuja do lugar comum pode possibilitar ao/à educando/a um posicionamento mais questionador, ao modo como propõe os letramentos críticos (MATTOS, 2011).

**Excerto 9:[...] No começo eu achava que seria muito difícil para aprender, porém a partir desse método com pesquisa, fazer vídeos, buscar mais sobre o inglês faz com que eu aprenda muito. [...]**

(diário dia 15/7/16)

No entanto, o excerto 9, a despeito de primar pela passividade, por sua vez alude a um fato novo, o qual é possível verificar que pode sinalizar reflexividade, por parte do/a aprendiz, quando alega em sua fala: “**faz com que eu aprenda muito**”. Aspecto este que certifica o receio de mudança que apresentam no início do processo, porém reconsiderado à medida que iam entendendo a nova proposta e tinham tempo hábil para se posicionar.

Assim, o conflito de ideias que eles/as apresentam nos excertos, no tocante ao ensino e aprendizagem de inglês, me faz pensar nos pressupostos e implicações de diferentes pontos de vista trazidos por Jordão e Fogaça (2007), no capítulo teórico deste trabalho, como algo que

amplia nossas perspectivas na condição de sujeitos críticos, capazes de agir sobre o mundo e seus sentidos. Traz a possibilidade de que as línguas sejam usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas as mais variadas e propósitos também diversos. Desse modo, possibilita a construção de sentidos possíveis. Esta transição no processo de construção de conhecimento pode demonstrar esta ampliação das perspectivas de construção de sujeitos críticos que Jordão e Fogaça (2007) advogam. É de ressaltar que tinham uma visão negativa da proposta no início. Já no final, não a representavam mais.

Neste mesmo processo de reflexividade, em que estávamos inseridos, foi possível observar que eles/as principiaram pela incredibilidade, pelo não respeito às diferenças, primando ainda pela homogeneidade idealizada, mas, à medida que iam vivenciando o percurso do projeto, outras constatações começaram a aflorar. Como podemos observar em alguns enunciados na sequência, eles/as começam a demonstrar respeito pelas diferenças quando se unem para trocar experiências e ajudar uns aos outros num processo de desmistificar a homogeneidade como parâmetro para conseguir melhores resultados.

No intuito de representar os argumentos acima, cito os excertos 10, 11 e 12:

**Excerto 10:** [...] **Pensei que seria muito difícil falar**, me deu um pouco de vergonha, **mas foi mais fácil do que pensei porque meu grupo trabalhou em união um ajudando o outro** sempre trabalhando juntos, não foi cada um por si e desse modo tudo da certo.[...]

(diário do dia 15/7/16)

**Excerto 11:** [...] Para fazer o vídeo, tive que **usar o tradutor várias vezes para conseguir pronunciar e a minha amiga Emily também me ajudou** para que eu conseguisse.[...]

(diário do dia 15/7/16)

**Excerto 12:**[...] **Nós juntos** conseguimos trabalhar nossas dificuldades, buscar e ampliar conhecimento. [...]

(diário do dia 15/7/16)

O excerto 10 destaca um enunciado que desfila as dificuldades que são amenizadas na integração entre os/as participantes, ao relatar: **“meu grupo trabalhou em união um ajudando o outro”**. Também no excerto 11, a alegação – **“minha amiga Emily também me**

**ajudou**” – e, por fim, no excerto 12 com a expressão “**Nós juntos**”. Todos parecem confirmar as ideias estampadas por Lankshear e Knobel (2006), de que a proposta dos letramentos pode criar possibilidades de maior participação e colaboração por meio de uma nova postura crítica. Mas o ponto de maior relevância a ser destacado aqui é a percepção de que eles/elas, ao serem expostos à experiência de reflexividades, constataram que o respeito e a união podem ser mecanismos de quebra de dificuldades.

Assim, os excertos acima citados nos trazem a noção de que o ato de provocar reflexividade nas aulas de LI pode proporcionar algumas mudanças de comportamento social. No entanto, não se deve desconsiderar que temos uma visão cultural arraigada em nosso histórico social e que muitas vezes nossos/as alunos/as clamam por mudanças. Estas podem ser rejeitadas por eles/as mesmos/as, talvez por medo ou pela falta de conhecimento. Por isso, no tópico que diz de minha tentativa, procurando demonstrar a possibilidade de uma mudança pautada na reflexividade, também encareço as dificuldades havidas no decorrer do percurso.

Este subitem não tentou sanar os problemas apresentados no ensino e aprendizagem da LI, mas sim visualizar o discurso internalizado nas falas dos/as alunos/as quando ao tema. Deste modo, concluo com a importância da problematização nas aulas de língua levando o/a estudante a um processo de reflexividade, pois, do mesmo modo que vimos participantes com um discurso de maior empoderamento, também vimos outros/as com um discurso mais próximo do hegemônico, quando utilizam a palavra “difícil” – manutenção do *status quo* – e até outros em que a cooperação mútua fez toda diferença. Com base nisso, o/a professor/a deve estar sempre atento e pensar: Pra quem eu ensino, e por que eu ensino?

#### **4.2.2 O posicionamento**

Nesta seção, passo a analisar alguns temas recorrentes aos questionários respondidos pelos/as alunos/as, mas desta vez, enfatizo a postura cultural e política que eles/elas apresentam depois de terem produzido os documentários propostos pelo projeto. Ao longo dos excertos, o/a leitor/a poderá observar que os/as participantes começam a estampar criticidade político-social.

Os excertos que serão analisados na sequência apresentam uma predominância, nos enunciados dos/as alunos/as, de expressões que insinuam que estes/estas se sentem mais confiantes nesse contexto. Começam a enxergar uma abertura de possibilidades em relação ao aprendizado. Por outras palavras, esses/as discentes parecem construir uma percepção crítica,

pois suas atitudes podem desvelar que se sentem capazes, indivíduos agentes, críticos, que podem transformar e escolher seus caminhos através da linguagem, desenvolvendo criticidade como algo essencial para a educação cidadã (MONTE MÓR, 2008, p. 17)

A partir de agora, apresentarei excertos escritos em grupo depois da finalização dos documentários:

**Excerto 1:** O nosso trabalho **foi bom**, porque nós **aprendemos muito** de vocabulário e fala, e **até ajudamos as pessoas do nosso bairro**, pois o prefeito fez até uma ponte nova depois da nossa pesquisa.

(Questionário respondido em 16/8/2016)

Neste excerto, os/as alunos/as dizem ter ajudado as pessoas do bairro, pois eles/elas acreditam ter provocado a problematização de uma situação, que teve como resultado uma reação, fato este não confirmado. Trago aos/às discentes a problematização e eles/elas também não conseguem afirmar com certeza. Contudo, somente o fato de problematizar a brecha aqui aberta, isso é de suma importância, pois é fundamental que sejam críticos e questionadores.

P: Vocês dizem que o ato de vocês provocou a construção de uma ponte. Vocês têm confirmação disso?

A1: Não... é que depois que fomos na prefeitura ela foi construída.

A2: Não foi uma ponte de verdade... foi uma de madeira... uma pinguela que foi arrumada na realidade... ela já existia.

P: Certo. Mas vocês tinham conversado na prefeitura com alguém sobre esta ponte?

A1: Sim.

P: O que eles falaram?

A1: Que iam arrumar...

(Conversa gravada em 7/11/2017)

No entanto, o fato de eles/as acreditarem que posturas devem ser tomadas para que realidades venham a ocorrer é um critério que Jordão (2015) assevera fazer parte dos letramentos críticos, pois, quando falamos em uma educação pautada nessas teorias, não mais nos referimos a essa ideia libertadora simplesmente, mas sim à ideia de crítica como problematização.

Soma-se à argumentação acima, o trecho a seguir. Quando perguntados se acreditam que seu trabalho ajudará a comunidade pesquisada, esclarecem:

**Excerto 2: Sim, pois de certa forma com o nosso trabalho incentivamos o pensamento crítico dos moradores,** além de procurarmos os órgãos públicos para tratar dos problemas

(Questionário respondido em 16/8/2016)

**Excerto 3: Sim, pois vimos aos poucos o resultado do trabalho** com mais equipes de segurança nas ruas, mais iluminação e a possibilidade da criação de uma comissão de bairro para tratar dos assuntos relacionados ao bairro.

(Questionário respondido em 16/8/2016)

**Excerto 4: Sim, pois com esse documentário conseguimos ver a necessidade do bairro que não tínhamos visto antes** e procurar os responsáveis para tomar as devidas providências.

(Questionário respondido em 16/8/2016)

Dentro de vários aspectos teóricos apresentados no capítulo 1, posso inferir que este projeto, *My neighborhood*, procura trabalhar conceitos dos letramentos críticos – como a contextualização, a subjetividade e a heterogeneidade (KALANTZIS & COPE, 2005; KALANTZIS & COPE, 2008; MENEZES DE SOUZA, 2011) – num exercício de crítica que não se volta para a constatação de informações, mas, sim, para a problematização dessas informações.

A problematização das informações pode ser observada nos excertos 2, 3 e 4 quando dizem acreditar na diferença que seu trabalho pode fazer a uma comunidade, comprovando que os letramentos críticos visam a aprender como se relacionar com o mundo e a pensar o mundo de maneira diferente das tradicionais (MATTOS, 2011). A educação, à luz dos novos conceitos de participação independente, competente e crítica do/a educando/a, é um dos principais objetivos dos letramentos críticos (MATTOS, 2015).

Desse modo, em uma sociedade globalizada, individualista e competitiva em que vivemos, é extremamente necessária a inserção da cidadania crítica na educação, e é isso que tentarei demonstrar com os trechos em seguida citados.

Nos excertos, pode ser constatado que alguns nunca tinham parado para pensar criticamente em assuntos aos quais foram submetidos, e isto fica visível no excerto 4: “**ver a necessidade do bairro que não tínhamos visto antes**”. Já o excerto 2, vai um pouco além

ao reconhecer os problemas do bairro pesquisado, “**com o nosso trabalho incentivamos o pensamento crítico dos moradores**”. Ou seja, eles reconhecem a necessidade do sujeito crítico que modifica o meio em que está inserido, quando consideram que instigaram questionamentos nos/as moradores/as do bairro. Por último, o excerto 3, no qual acreditam que seu trabalho surtiu algum resultado: “**pois vimos aos poucos o resultado do trabalho**”. Aqui é possível visualizar que a proposta pode ter causado algum efeitos, aos olhos deles/as, dado que relatam terem percebido mudanças na rotina da localidade. No entanto, vale salientar que isso pode ter sido mera coincidência. Contudo, o mais importante é verificar que a proposta com um objetivo mais problematizador despertou observações socialmente engajadas, podendo ser o início de um ensino e aprendizagem mais crítico.

Para melhor denotar o posicionamento dos alunos, represento os relatos em forma de quadro demonstrativo, dos discursos dos/as alunos/as, em relação a uma cidadania mais crítica, pela qual eles/elas começaram a ser envolvidos/as. Apresento aqui constatações retiradas dos diários a respeito do mesmo tema do questionário analisado acima.

**Quadro 1: Relatos dos/as alunos/as nos diários**

<b>Relatos individuais dos diário dos/as alunos/as</b>	Sim	Disseram não ou não comentaram sobre o assunto.
Começaram a observar o bairro, algo que não faziam antes.	56	22
Acreditam ter instigado mudança de pensamentos nos/as moradores/as.	11	67
Visualizaram resultados positivos com o trabalho	62	16

Neste quadro, percebemos pouca ocorrência de participantes que acreditam ter incentivado mudança nos pensamentos dos/as moradores/as com seus trabalhos: apenas 11, de um total de 78 alunos/as que escreveram os diários. Em contrapartida, a visualização dos resultados positivos de seus trabalhos e a observação do bairro pesquisado de forma diferente obteve um número elevado e reconhecido por eles/elas. Desses dados, talvez pudéssemos

deduzir que a perspectiva mais crítica auxiliou no (re)pensar cultural existente dentro de nós, além de nos oferecer “meios necessários para a apropriação de bens culturais” (MOTTA, 2008).

Apesar da pouca ocorrência de alunos/as que não acreditam que seu trabalho possa modificar alguma coisa no contexto do bairro, de forma a não denotarem resultados positivos com seu trabalho, destaco alguns exemplos ilustrativos.

**Excerto 5: Não, pois de acordo com a prefeitura não tem solução e não tem verba.**

(Questionário respondido em 16/8/2016)

De acordo com este excerto, o trabalho não ajudará em nada no bairro documentado, pois há uma descredibilidade aparente, por parte dos/as alunos/as, quando relatam que “**a prefeitura não tem solução e não tem verba**”. No entanto, Mattos (2015) assevera que o objetivo final do trabalho com os/as estudantes é desafiar as relações de poder existentes e provocar mudança social. Assim, este grupo não conseguiu perceber essa relação durante as aulas e se conformou com as respostas obtidas. Em tal alegação, é também possível constatar que a noção de criticidade não é igual para todos, ou seja, este também é um processo que pode tardar a ocorrer, ou nem mesmo ocorrer.

Mas não me dando por satisfeita, utilizo as brechas (DUBOC 2012), que me são ofertadas para problematizar este discurso. Nessa direção, o mesmo grupo foi indagado por esta resposta em uma conversa gravada em áudio no dia 24/8/16.

P: Por que vocês acreditam que não tem solução?

A1: Ah... se a resposta deles foi não... então não tem como fazer... ele falou que não tem verba.

P: E vocês, sendo moradores do bairro, vocês sentiram o quê, quando receberam esta resposta da prefeitura?

A1: Difícil...

A2: Eu fiquei desanimado.

A3: A gente paga imposto, aff.. esse povo não tem responsabilidade com nada?

(Conversa gravada no dia 24/8/16)

Ao problematizar sobre a resposta do grupo, pude constatar que eles/as estavam iniciando um processo de reflexividade sobre o tema no momento em que para se autoanalisar como moradores do bairro e o que eles/as almejavam nessa condição. Diante de tal problematização, que nos é permitida pelas brechas, podemos evidenciar que alguns/as

brasileiros/as ainda vivem um estado de letargia quando se trata de cidadania e direitos. Assim, a educação tem o dever de questionar as amarras que os/as aprisionam e para alicerçar este processo recorro ao conceito de Mattos (2015), Alega que o cidadão precisa dominar várias habilidades não só para tirar proveito dos benefícios da fala e da escrita, mas também para participar ativamente de sua comunidade, fazendo intervenções construtivas e contribuindo para o avanço das práticas sociais. Fato este que pode ter sido iniciado no momento em que os/as participantes acima indagados são inseridos no processo de reflexividade.

Do mesmo modo, no excerto 6, se pode observar a mesma impressão de incredulidade, de que seu trabalho não mudaria nada no bairro pesquisado. Contudo, desta vez, recorrendo às brechas para problematizar, as conclusões do grupo se revelaram diferentes em relação ao grupo anterior.

**Excerto 6: Acho que não, porque os problemas que ocorrem lá não são tão significativos a ponto de serem resolvidos imediatamente.**  
Como falta de asfalto, terrenos baldios sujos, etc.

(Questionário respondido em 16/8/2016)

Quando os/as estudantes alegam que “**não são tão significativos a ponto de serem resolvidos imediatamente**”, passam a insinuar, que os moradores não estão reclamando, de forma que naquele momento poderiam esperar por soluções futuras. Em vez disso, faz parte do trabalho com letramentos críticos (LANKSHEAR & SNYDER, 2000) propor questionamentos que ajudem a refletir e, talvez, a desconstruir ideias. Partindo desse princípio, foi perguntado ao grupo, conforme áudio gravado em 24/8/16;

P: Quais problemas seriam mais significativos a ponto de serem resolvidos imediatamente?

A1: Ah... não sei, talvez a saúde?

P: Mas terrenos baldios sujos não causariam doenças?

A1: Sim... Sim... eu quero dizer médico.

P: E quanto ao asfalto, poderia evitar acidentes se tivesse em boas condições?

A1: Sim...

A2: Nossa... pensando dessa forma, acho que é urgente.

(Conversa gravada no dia 24/8/16)

Tal qual o excerto 5, o 6 também precisou ser questionado novamente a respeito de suas concepções, pois, talvez pela influência da própria cultura ou de outros fatores externos, eles/as se mostravam com concepções pré-construídas. Se bem assim, foi interessante notar

que os/as alunos/as, embora não houvessem refletido a propósito do tema anteriormente, demonstraram construção de um processo de reflexividade ao serem questionados sobre suas opiniões, talvez não com palavras, mas com seu silêncio e expressões faciais que puderam ser evidenciadas.

Deste modo, é necessário considerar a consciência histórica<sup>13</sup> que permeia o/as aprendizes e, como professores orientadores/as, nós devemos ensinar neles/as reflexividade através de atividades que os levem a um posicionamento crítico ou, até mesmo, a uma desconstrução de seu posicionamento atual. Para que, a partir de então, compreendam e reconheçam diversas culturas, aprendendo para a vida, o que pode garantir que, quando adultos, os/as discentes poderão estar preparados para uma possível mobilidade social que parece ser essencial para designar novos percursos. Com esta visão, estaremos equipados com uma consciência crítica e com um senso global de responsabilidade no ambiente em que estivermos inseridos (PASHBY, 2008, Aput MATTOS, 2015).

É certo que esse projeto proporcionou caminhos diferentes para cada indivíduo, para que a aprendizagem não primasse pela homogeneidade dos métodos tradicionais. Deste modo, cada aluno/a trilhou e seguiu seu/sua percurso de aprendizagem com postura de indivíduo participante e com iniciativas que eles/elas próprios/as assumiram.

Neste subitem, procurei discorrer sobre questões ligadas ao posicionamento que os/as discentes obtiveram quando expostos a um aprendizado pautado nos letramentos críticos no IFMT – Campus Fronteira Oeste. Isso tudo, particularmente em aulas de inglês com o propósito de desenvolver cidadania nos/as educandos/as que documentaram bairros da cidade de Ponte e Lacerda-MT.

Embora o caminho nem sempre tenha sido simples como possa aparentar, é possível perceber que, nos documentários produzidos pelos/as estudantes, o ensino da língua inglesa ocorre e pode proporcionar caminhos para que eles/as criem espaço de desenvolvimento crítico. Assim, tal premissa educacional buscou reconhecer as possibilidades políticas e éticas de determinada sociedade, ultrapassando conceitos e estruturas que são entendidos como verdades absolutas, reconhecendo deste modo tais estruturas sociais como instáveis e passíveis de transformação (MATTOS, 2007).

---

<sup>13</sup> A consciência histórica é inerente ao ser humano e se faz presente fora do saber histórico obtido em sala de aula. Analisando desde as questões da vida cotidiana às questões que ocupam a existência de grupos sociais, podemos ver que o passado é sempre acionado como elemento interpretativo e orientador. Ela é, de forma sucinta, um “conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana”. (RUSEN, aput BARCA et al., 2010, p. 36-37).

### **4.3 A minha tentativa**

Neste novo passo, intento reinterpretar os dados desta pesquisa, recorrendo aos diários escritos por mim, professora e pesquisadora. Optei por trechos que julgo relevantes quando pinço fragmentos que possam demonstrar reflexividade. Ou seja, uma reflexão que ocorre quando há problematização (JORDÃO, 2015), construindo, deste modo, uma interpretação de como compreendo minha prática dentro da perspectiva teórica dos letramentos críticos. Neste momento, é como se eu me dividisse em a professora que viveu a experiência em seu sangue e pele e, ao mesmo tempo, também me distanciasse como pesquisadora para efetuar a análise.

Ajudo-me com trechos de cada um dos 9 diários construídos por mim no decorrer do projeto. No início, escrevo três diários, um de cada turma participante. No transcorrer, faço outros três, também um de cada turma e, no final, os últimos três. Com essa totalidade, julgo possível refletir sobre meu percurso e o caminho que consciente ou inconscientemente acabei trilhando.

Deste modo, o objetivo desta seção é responder à segunda pergunta de pesquisa, de maneira a compreender minha tentativa e de por em prática um projeto pautado em uma teoria desconhecida até então por mim e pela escola pública onde atuo.

Exponho ao leitor/a a minha tentativa de compreender as amarras que ainda fazem minha prática mais próxima da visão de ensino de língua estruturalista, mas sempre em busca da manutenção das discussões pelo uso da afetividade, não sem almejar um objetivo comum, de refletir criticamente, bem como de responder às perguntas desta pesquisa.

Para tal, exporei a seguir alguns trechos dos três primeiros diários. Cada diário foi escrito depois de sair da sala de aula em três turmas diferentes do ensino médio. Todas as aulas foram ministradas com o planejamento e o conteúdo iguais. As turmas se diferenciavam por ser uma turma do 1º, outra do 2º e 3º anos do ensino médio.

O diário 1 foi feito após a aula com o 3º ano, o qual tem apenas uma aula de 50 minutos por semana, com um número reduzido de alunos/as, restritos a 23. O diário 2 se refere à experiência com o 1º ano, o qual também possuía apenas uma aula semanal de 50 minutos, mas, desta vez, com um grupo de 38 alunos/as. Já o diário 3 alude à aula com o 2º ano do ensino médio, que, neste caso, encampava 2 aulas semanais duplas de 50 minutos, com 29 alunos/as.

#### **Quadro 2 : Demonstrativo de aulas semanais por turma.**

<b>Turma</b>	<b>Aulas semanais de 50 min.</b>
1º ano	1 aula
2º ano	2 aulas
3º ano	1 aula

Os trechos aqui escolhidos e descritos na sequência tiveram a intenção de evidenciar como eu me sentia rumo ao desconhecido, nas primeiras aulas ministradas com a proposta do projeto pautado nas teorias dos letramentos críticos:

Diário 1 – A primeira aula não foi fácil, **tive muitas dúvidas... parece que ainda não sei como fazer as perguntas de forma adequada para levá-los a um senso crítico do assunto... estou amarrada ao tradicional**, como é difícil.

(diário do início do projeto com o 3º ano, em 10/3/2016)

Diário 2 – As minhas **dúvidas ainda persistem...** hoje em uma segunda turma **um/a aluna/o me perguntou: Professora o que o bairro tem a ver com o inglês? Respondi então, que o documentário seria a prática do nosso aprendizado em sala, de modo a refletir sobre determinada situação.**

(Diário do início do projeto com o 1º ano, em 11/3/2017)

Diário 3 – **Me sinto desconfortável**, pois muitas das discussões em sala são feitas em língua materna, e o **tempo é curto, os/as alunos/as podem não entender... este primeiro passo é muito difícil.**

(Diário do início do projeto com o 2º ano, em 11/3/2017)

Nos trechos reproduzidos, fica explícita minha angústia diante da ausência de um método a seguir, de uma instrumentalidade em que pudesse me apoiar. Percebo também ansiedade e desejo de estabelecer um contato mais íntimo com as teorias até então estudadas, de modo a causar em meu interior dúvidas em relação ao que eu estava fazendo. Tais fatos podem ser observados quando digo – **tive muitas dúvidas... parece que ainda não sei como fazer as perguntas de forma adequada para levá-los a um senso crítico do assunto...**

**estou amarrada ao tradicional.** Aqui, o desejo pela estabilidade pode ser evidenciado em mim, tal qual pode ser percebido nos enunciados de meus/minhas alunos/as no início deste capítulo. Fui tirada de minha zona de conforto e inserida no mesmo degrau dos/as estudantes, pois naquele momento estávamos construindo juntos nossos conhecimentos. Evidencio aqui que minha prática me conduz a aprender mais de mim e, assim, conseqüentemente me levando a uma comunicação construída por intermédio de negociação com os/as discentes, ao modo como propõem Monte-Mór (2012), Mattos (2011) e Jordão (2007). Neste fragmento – **Me sinto desconfortável... o tempo é curto, os/as alunos/as podem não entender...** – revelo este primeiro passo como um momento difícil, pois continuo demonstrando padrões estruturalistas, conflituosos e instáveis decorridos de minha formação histórico-cultural do que é ser professora.

Fato este que, de acordo com Giroux (1997, p. 98), não é incomum, pois ressalta que a discussão sobre a escola hoje “está basicamente pautada em questões de como fazer, ou seja, a busca é pela metodologia perfeita e não pelo questionamento, pelas relações entre conhecimento e poder ou entre cultura e política”. Carnen e Moreira (2005) ainda ratificam o pensar de Giroux, explicando que as propostas de formação docente para o século XXI têm dado lugar de destaque à prática, na metodologia e no conhecimento instrumental, fatos estes que posso afirmar frequentam minha cultura de formação na qualidade de docente.

Já no trecho do diário 2, em que o/a discente me pergunta “**o que o bairro tem haver com o inglês?**”, confesso que foi outro fato que me inquietou e mexeu com meus argumentos de educadora, pois parecia que eu não estava sendo clara quanto a meus objetivos de provocar neles/as pensamentos críticos. No entanto, também compreendo hoje que eu estava expondo-os/as a uma nova situação de ensino e que, tanto eles/as, quanto eu, estávamos vivenciando uma crise de identidade cultural momentânea quanto ao ambiente social de uso da LI. Em adendo, devo arrematar que outro fato também me incomodou naquele momento, nesse mesmo trecho, pois quando respondo de maneira simplista ao questionamento do/a aluna/a. – **Respondi então, que o documentário seria a prática do nosso aprendizado em sala...** –, este/a pareceu satisfeito/a. Ele/ela não comenta, não questiona, fato este me causou certo desconforto, porque eu esperava uma reação maior dele/a em razão da pouca complexidade de minha resposta, pensando no fato de que estou tentando despertar neles/as o senso crítico. Minha insegurança, hoje assim posso classificar, ainda me mantinha repleta de “dúvidas”, palavra utilizada em meu primeiro diário, quando me refiro à forma em que estou atuando, a qual, no entanto, jamais me impediu de continuar tentando construir um novo conceito de como ensinar.

No intuito de me despir de todas as minhas antigas concepções arraigadas em uma espécie de herança da cultura do que eu acreditava ser ensino e aprendizagem de LE, escancarei muitas dúvidas. Não me deixavam perceber que a ânsia por um ensino crítico já começava a fazer parte de mim, como no exemplo acima, ou quando muitas vezes minhas perguntas ou afirmações me levavam de volta à velha professora. Ou até mesmo quando não tinha paciência com as ansiedades dos/as alunos/as inseridos/as na cultura escolar tradicional, como eu. Todavia, meus conhecimentos teóricos já me conduziam à consciência salientada por Gimenez (2011), a qual ressalta a necessidade de expansão do olhar para além da sala de aula: quando ensinamos inglês, observamos a língua como mediadora de relações entre pessoas de diferentes culturas.

Contudo, é válido lembrar que estes diários foram escritos nas primeiras aulas do projeto, período em que as teorias apareciam muito timidamente na prática e os/as estudantes ainda se encontravam arredios à proposta. Mas, hoje, ao me deparar com minhas aflições iniciais, acredito que posso incentivar os/as professores/as que queiram se submeter aos mesmos questionamentos aos quais me submeti. Percebi que a insegurança dos/as discentes também se alojava em mim e que a experiência de reler meus escritos, tempos depois, implicaram novos sentidos de ensino e aprendizagem em minha concepção do que é ser professora.

Na sequência, reproduzirei alguns trechos dos diários escritos em meados do projeto, pois, deste modo, o leitor/a poderá ir construindo um desenho do percurso de minha tentativa. Neste período, como professora e orientadora do projeto me encontrava um pouco mais confiante quanto às teorias, tendo em vista que as leituras estavam se aprofundando. Além disso, no projeto realizado, os/as participantes já estavam mais esclarecidos sobre o objetivo final almejado e do seu papel de pesquisadores para a construção do documentário. Além disso, estavam também mais participativos/as dentro do contexto.

Para exemplificar essa situação, trago trechos dos diários que afluíram em meados do projeto, franqueando-me as seguintes percepções:

Diário 1 – **Fiquei muito satisfeita** de perceber que alguns alunos reconhecem o significado do projeto e de sua pesquisa realizada. **Alguns alunos vêm relatar que estão com dificuldades de escrever, mas estão muito confiantes, outros que julgam ter dificuldade na pronúncia, também se mostram empolgados por achar que têm que realizar um bom trabalho no final da produção de documentário.**

(Diário em meados do projeto com o 3º ano, em 19/5/2016)

Diário 2 – Acredito que a **carga horária reduzida atrapalhou** um pouco o andamento do projeto, mas **percebo que alguns grupos de alunos se esforçaram bastante. ... outros grupos não perceberam qual o sentido da pesquisa... alguns trabalhos estão sendo feitos por fazer.**

(Diário em meados do projeto com o 1º ano, em 20/5/2016)

Diário 3 – O **google tradutor foi uma ferramenta** utilizada pelos alunos, mas alguns, **mesmo com as explicações de como deveria ser utilizada, não o fizeram**, ou seja, **há grupos que simplesmente colocam o texto em português e não se interessam em saber qual foi a tradução** em inglês. **Já outros grupos utilizaram o google tradutor como ferramenta de conhecimento da língua, e isso me deixou muito satisfeita**, pois nos textos construídos podia se notar a **construção de autonomia que eles**, através de modelos, estavam trilhando.

(Diário na conclusão do projeto com o 2º ano, em 20/5/2017)

Esses três exemplos aclararam como tanto os/as educandos/as quanto eu estávamos menos apreensivos em relação à nova situação de ensino e aprendizagem em que nos inserimos. No entanto, minha preocupação aqui é quanto à necessidade de que eu seja uma boa professora de língua, aquela que consegue provocar proficiência, nos/as estudantes, concernente à língua que estou ensinando. Ou seja, quando menciono – **“Fiquei muito satisfeita”, “isso me deixou muito satisfeita”** –, mostro que minha preocupação está voltada para minha prática e não para aquilo que minha prática pode significar. Todavia, essa satisfação, creio eu, pode ter sido influenciada de forma mais dinâmica no decorrer do projeto, pois aquela insegurança que me atrapalhava no início não era mais evidente. Contudo, outro fato que pode ser visualizado, prendendo-me que ainda me prende à escola e ao ensino tradicional, é o de reclamar da carga horária. Quando digo que a **“carga horária reduzida atrapalhou”**, tal qual no início, eu retomo a estrutura que me permeia e que não deveria ser mais uma desculpa, mas sim um fato de reflexividade.

Da mesma forma, percebo também que os trechos citados acima mencionam as dificuldades que tanto eu quanto os/as alunos/as sentimos naquele momento, a respeito das práticas de construção de sentidos, da ênfase em contextos que não sejam somente os da sala de aula, mas também de mundo, de modo a criticamente nos autoavaliar, tornando-nos assim aprendizes autônomos e provocadores de mudança. Conforme defendem Kalantzis e Cope (2001), um ensino que guie os educandos à transformação e à recriação de sentidos, capacitando-os como designers de seu próprio futuro social. Mais: um ensino que guie também o/a professor/a a uma recriação do ambiente de ensino.

Hoje, é possível também salientar que, naquele momento, meu discurso de satisfação era evidenciado por minha concepção de verdade de que estava sendo uma boa professora de LI, pois os/as discentes estavam começando a se envolver e a ficar menos duvidosos em relação à nova proposta. Igualmente, posso perceber que esta experiência me ensejou ver a prática de ensinar com as lentes do outro e concluir que devemos sempre nos guiar para a recriação de nosso ambiente de ensino, revendo sempre o que eu trago para dentro de meu ambiente de trabalho.

No entanto, também consigo intuir que minha caminhada ainda está no início, mas já sentindo na pele a falta de apoio e o despreparo dos/as docentes em relação a uma educação mais crítica. Para Monte Mór (2011), esse apoio e esse preparo viriam pela desarticulação do ensino em sala de aula, implicando, assim, um ensino mais crítico, menos superficial, em condições de proporcionar ao/à estudante entender os valores e as práticas dentro de um contexto filosófico mais amplo e complexo.

Nos trechos a seguir caminho para a conclusão do projeto, tendo consciência de que tanto eu quanto os/as alunos/as estamos em processo constante de reflexividade quanto a nossas experiências em sala de aula.

**Diário 1 – Os/as alunos/as mostraram satisfação ao terminar o trabalho. Eles/as julgaram que fizeram um bom trabalho, e eu, como professora e orientadora do projeto, concluo que o propósito almejado foi alcançado. Todas as minhas inquietações do início mudaram agora no final. Concluo que a proposta foi recompensante, tanto para os alunos quanto para mim.**

(Diário na conclusão do projeto com o 3º ano, em 14/7/2016)

**Diário 2 – Os/as alunos/as se mostraram divididos quanto à autonomia que construíram em seu aprendizado, e eu vejo que, comparado ao terceiro ano, eles/as ainda vão amadurecer em relação a isso, pois o resultado, de acordo com os vídeos entregues, foi muito bom. Noto também que embora não tenham percebido, mas sua análise crítica quanto à transformação social de seus bairros ocorreu.**

(Diário na conclusão do projeto com o 1º ano, em 15/5/2016)

**Diário 3 – Percebo que o rendimento dos alunos, quanto à empolgação com o aprendizado da língua estrangeira, melhorou muito em relação ao ano anterior. Percebi um crescimento muito grande nesta turma, quanto à autonomia, à maturidade e à empolgação em constatar os resultados de seus trabalhos no bairro pesquisado no projeto.**

(Diário na conclusão do projeto com o 2º ano, em 15/5/2016)

Ao iniciar o projeto, tinha o intuito de ensinar os/as participantes a se relacionar com o mundo e a pensar no mundo de maneira diferente – como diz Mattos (2011), em uma de suas definições sobre letramento crítico. Acredito que consegui plantar uma semente em mim e neles/as por intermédio deste projeto, pois pudemos analisar e observar algumas coisas que, muitas vezes, não notamos em nosso comodismo. Acredito também que alguns/as alunos/as tenham obtido algum tipo de maturidade, como quando digo: **“empolgação em constatar os resultados de seus trabalhos no bairro pesquisado no projeto”**. Notei que, realmente, houve empolgação dos/as discentes em relatar que descobriram problemas no bairro em que moravam e, na sequência, foram aos órgãos responsáveis: mesmo sem assumir que fariam algo a esse respeito, se mobilizaram para tal acontecimento.

Deste modo, este projeto abriu aos/as participantes a oportunidade de exercer cidadania de forma participativa e proporcionou a mim a oportunidade de praticar a reflexividade quando me permiti ler me lendo (cf. SOUZA, 2011). E quando digo que **“o propósito almejado foi alcançado”**, busco esclarecer que o caminho foi percorrido, e que este seria o começo de uma mudança em meu atuar como educadora. Hoje também sei que

aprender a ouvir e a provocar nos/as aprendizes reflexividade são princípios essenciais para o ensino e aprendizagem.

Entendo com tudo isso que, por mais que grande parte dos/as alunos/as tivesse apresentado um trabalho final muito bom, estes/estas ainda estavam em processo de amadurecimento, e que aquele era tão só o começo. Contudo, executei meu papel como professora e orientadora, de forma a tentar suprir todas as necessidades momentâneas, a despeito de minhas limitações. Incentivei a reflexividade e a colaboração em minhas aulas, mesmo quando adicionei uma pitada de um sentimento de professora que preza pela homogeneidade e, ainda, controla e espera que todos os seus educandos sejam participativos.

No entanto, fazendo agora o papel de pesquisadora e relendo as minhas falas com certo distanciamento, até porque já faz algum tempo que escrevi estes diários, percebo que, em todos os três períodos, minha cultura de professora estruturalista ainda persiste. Ressalvo que, no momento em que escrevi os diários, meus pensamentos eram de satisfação, sim. Por isso, faço a análise que desfiei nos parágrafos acima, porque tenho a possibilidade de me autoanalisar e saber o que estava sentindo no momento. Não que a satisfação decorrente do momento seja um problema, não é, mas o fato de me prender à visão de uma professora ideal. Esta remete à professora que enche a caixinha do conhecimento com muito conteúdo, somente para satisfação de uma educação estruturalista.

Creio que hoje, tornando meus pensamentos explícitos, efluentes dos trechos acima em problematização comigo mesma, e utilizando as brechas, posso ver e descortinar novas perspectivas a respeito deles.

Assim, entreabro agora meus principais obstáculos:

- 1- Minha própria formação estruturalista;
- 2- A estrutura de ensino e aprendizagem estruturalista, com a qual os/as alunos/as estavam acostumados.

Submetendo-me a um processo de reflexividade no tocante aos itens acima, percebo que a formação universitária dos professores, incluindo a minha, teria que ser repensada. Aliás, este fato também não é mais novidade, pois alguns estudos, como os de Lima (2014), Sousa (2011), já contabilizam essa necessidade. Quanto à estrutura de ensino à qual os/as estudantes estavam acostumados, devo confessar que, apesar de ter havido breve experiência, é um processo normal que tende a ser revertido a partir do momento em que os/as educandos são expostos a uma nova proposta de ensino-aprendizagem, Digo isso com base nos relatos citados neste mesmo capítulo.

Agora, ao cerrar minha trajetória, feita a análise de meus diários, estabeleço um paralelo de minha tentativa com a conclusão do trabalho de Soares (2014), citada no capítulo I desta pesquisa. Ela aponta para a necessidade de investigações vertentes ao papel do/a professor/a bem assim obstáculos enfrentados por esse profissional no desenvolvimento das habilidades linguísticas de seus/suas alunos/as em uma proposta de letramentos críticos. Talvez não seja tão difícil responder a esses questionamentos quando faço um paralelo com minha experiência, pois, no decurso de minha trajetória, vivenciei dificuldades a semelhança do citado acima.

Os obstáculos que dizem respeito ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos/as estudantes se dão pela abstinência do modelo de ensino pautado na gramática nua e crua. No entanto, eu também acredito que isso se deve ainda ao conceito estruturalista de ensino e aprendizagem que estes/estas ainda mantinham nesse percurso. Porque agora os sentidos eram negociados, e as estruturas que me apresentavam muitas vezes, mesmo não estando de acordo com a norma-padrão, não eram taxadas como “erradas”. Antes, eram propostas intervenções para lhes explicar as diferenças de uso da língua em determinadas situações e lugares. Assim, alguns relatos dos/as participantes nos diários podem confirmar minhas afirmações acima com relação à aquisição das habilidades linguísticas.

Para melhor visualização, exibio aqui um quadro demonstrativo com algumas das declarações dos alunos/as, contidas nos diários e questionários por eles/elas respondidos, no tocante à experiência a que foram submetidos:

**Quadro 3: Declarações dos alunos sobre minha prática**

Participantes	Declarações dos alunos
Aluno/a 2	<b>...esse método com pesquisa, fazer vídeos, buscar mais sobre o inglês, faz com que eu aprenda muito mais</b>
Aluno/a 3	<b>foi mais fácil do que pensei porque meu grupo trabalhou em união, um ajudando o outro...</b>
Aluno/a 10	<b>...usar o tradutor várias vezes para conseguir pronunciar, e a minha amiga</b>

	<b>Emily também me ajudou para que eu conseguisse.</b>
Aluno/a 11	<b>Nós juntos conseguimos trabalhar nossas dificuldades, buscar e ampliar conhecimento.</b>
Aluno/a 12	<b>Aprendi mais com esse método, mas o real problema sou eu que tenho que me esforçar mais.</b>
Aluno/a 13	<b>Penso que essa forma de aprendizagem é boa, pois tenho que me esforçar para conseguir um bom resultado.</b>
Aluno/a 14	<b>...acho a aprendizagem boa, pois faz os alunos interagir, gosto disso.</b>
Aluno/a 15	<b>...é melhor porque te ajuda a falar em inglês.</b>
Aluno/a 16	<b>...ajuda a melhorar o inglês e ver o que acontece no bairro...</b>

Nesse quadro, a menção do discurso dos/as discentes quanto à aquisição linguística da LI sugere que houve um reconhecimento de satisfação dos/as educandos/as que enfatizam a proposta como um meio de ensino e aprendizagem eficaz. No entanto, tenho convicção de que, para declarar com certeza se os/as alunos/as adquirem o domínio linguístico da LI em uma proposta de letramentos críticos, será fundamental um período de tempo maior. Quem sabe, ao passarem por um processo de internalização dessa teoria nos três anos do ensino médio, pudessem assim demonstrar com certeza tal fato, de forma mais detalhada.

Contudo, asseverei também que ensinar uma língua não cuida apenas de habilitar alunos/as para a comunicação naquela língua, e sim dar suporte para que possam desenvolver práticas sociais e o senso de cidadania. Desse modo, penso que consegui cumprir meu papel na sala de aula de forma satisfatória, embora tenha percebido que, em não raros momentos, meus pensamentos ainda me acorrentavam a um ensino com o qual estava afeiçoada. Sousa (2011), citada no capítulo I deste trabalho, também relata satisfação na conclusão de sua

pesquisa por força do progresso que atingiu, considerando necessária a elaboração de um trabalho de construção de sentido crítico mais profundo, fato que, em minha pesquisa, julgo satisfatória. Tentei levar os/as alunos/as à reflexividade acerca da cidadania, inclusão/exclusão social, diversidade cultural e linguística, com vista a que possam transitar dentro de diversas culturas construindo sempre um pensamento crítico.

Para concluir, faço um quadro sintético da minha experiência como professora do ensino médio do IFMT Pontes e Lacerda, em um percurso de ensinar inglês com uma proposta de letramentos críticos:

**Quadro 4: Comparativo antes e depois da minha experiência**

	Antes	Depois
Como é minha prática?	Estruturalista e conservadora	Professora orientadora
Há sofrimento quando ensino?	Havia muito sofrimento quanto à aquisição linguística	Não há sofrimento
Devo mudar?	Sim	Todos os dias
Sinto-me responsável pelos meus/minhas alunos/alunas?	Somente quanto à aquisição linguística	Não mais só pela aquisição linguística, mas também pela construção de um caráter cidadão

Ao esmiuçar o quadro acima, é possível denotar algumas concepções do antes e do depois de minha tentativa. Trago a lume as seguintes perguntas problematizadoras: Como me sinto em relação à minha prática? Há sofrimento envolvido no tema? Por quê? Isso deveria ser mudado? Se sim, por quê, em quais aspectos e como? De quem é a responsabilidade da mudança? Por quê?

Quanto à primeira pergunta, posso dizer que, no que toca aos trechos escritos por mim, consigo perceber, agora, depois de algum tempo dos escritos, um resquício de conservadorismo em mim. Afinal, preocupo-me muito em saber se obtive sucesso na busca da professora que realmente ensina a LE, fato este que agora encaro com mais serenidade de quem é orientadora. No caso da segunda pergunta, acredito que há sofrimento no tema, pois olhando de fora percebo minhas amarras ainda não desatadas e acredito que isso deve ser

mudado para que eu consiga ser uma professora com intuito crítico, de transformação social. Na última pergunta, concluo que a responsabilidade de mudança de meus atos é toda minha, mas assevero também que ela já está em andamento, uma vez que consigo perceber quais são minhas debilidades quando me autoanaliso, o que me figura muito importante. A reflexividade está presente nesta análise de mim mesma, sentindo-me responsável por meus/minhas discentes também, não somente quanto à aquisição linguística, mas também com a construção do caráter de cidadão/ã que neles/as deve estar internalizado.

Posso assim relatar que a experiência foi de grande valia, tanto para mim, quanto para os estudantes. No que consigo visualizar, estamos num processo que nos impulsiona à reflexividade constante e nos conduz a cada dia no propósito de respeito e entendimento do mundo, do outro e de nós mesmos.

No capítulo a seguir, encarto as considerações finais desta pesquisa, pondo em linha de conta a experiência vivida durante a realização do projeto “*My Neighborhood*”, enfatizando as limitações do trabalho, as contribuições e possíveis caminhos para a continuidade deste.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ao se focar em ideologia, pode se ajudar as pessoas a enxergar que a linguagem repousa sobre suposições do senso comum, e os caminhos pelos quais tais suposições podem ser ideologicamente moldadas pelas relações de poder.*

(FAIRCLOUGH, 1989, p. 4)

Após meses de investigações teóricas, implementações de atividade e reflexões pessoais, encontro-me na difícil tarefa de concluir minha jornada. Embora apresente estas conclusões acerca de tudo o que vivenciei durante o projeto *My Neighborhood*, ao lado de meus alunos e alunas, gostaria que o/a leitor/a levasse em consideração as palavras de Fairclough na epígrafe deste capítulo. Não por acaso, este trabalho se propôs a enxergar a linguagem observando como ela pode ser usada de forma a denotar as relações de poder que se apresentam com crenças, com hierarquização, mas constantemente apresentando problematizações dos sentidos.

Assim, por meio desta dissertação, objetivei mostrar aos leitores/as o meu percurso e o dos/as alunos/as ao por em prática uma proposta de ensino de LI na escola pública, pautada pela teoria dos letramentos críticos. Apresentei o aporte teórico que foi a base para esta pesquisa, as ferramentas metodológicas que serviram de suporte para orientar meus passos e me abriram os olhos para a interpretação dos dados de acordo com as experiências vivenciadas dentro desta proposta de ensino e aprendizagem. Finalmente, elucidado o que as análises dos diários, dos questionários e de determinadas problematizações associados à minha prática, provocaram nos/nas estudantes de LI do IFMT. Evidencio, assim, quais sentidos puderam ser reconhecidos nos/as participantes.

Planejei todo o percurso do projeto sempre buscando compreender como os/as participantes viriam a vivenciar, de forma crítica, as experiências ocorridas quando da produção do documentário e se conseguiriam compreender o propósito que as teorias basilares da pesquisa que se encarregam de proporcionar às suas experiências sociais de uso da língua.

Confesso que, a princípio, acreditei que a proposta de uma aula de LI com propósito crítico seria mais simples de ser internalizada, sem exigir esforços para que os sentidos fossem construídos e os processos de reflexividade ocorressem. No entanto, não foi assim, pois ainda estava acorrentada a amarras tradicionalistas que, aqui e ali, me impediam de prosseguir.

Tanto os/as participantes, como eu, fomos instigados a interagir no espaço oferecido, com o objetivo de proporcionar a eles/as um ambiente de aprendizagem crítica, assentado nas discussões que abarcavam um tema específico, intuindo também aperfeiçoar o conhecimento de LI em cada um.

Nesta busca, guiei-me pelas seguintes perguntas de pesquisa, às quais tentei responder com o estudo:

1. Como os/as alunos/as constroem sentido e se posicionam no decorrer de seu aprendizado pautado nas teorias dos letramentos críticos?
2. Como eu, professora das turmas e pesquisadora, me posiciono quando submetida às práticas dos letramentos críticos?

Em resposta à primeira pergunta, alguns dos/as alunos/as participantes da pesquisa esbarraram em processos de reflexividade profundos, no que respeita à realidade social a que foram submetidos com base nas teorias dos letramentos críticos. É preciso confessar também que, por inúmeras vezes, todos tiveram a chance de olhar com as lentes uns dos outros no andar das discussões e tópicos abordados, não esquecidos de que houve reprodução de discursos hegemônicos durante o processo. Talvez isso tenha sido consequência das histórias de cada um em seu processo de formação cultural como indivíduos.

Gostaria de externar que também experimentei processos de reflexividade nesse percurso, principalmente no que diz respeito à minha própria formação e docência, o que acarretou na cautela ao tecer as atividades e os comentários relativos a minhas práticas.

Outro aspecto que considerei relevante em meu processo de reflexividade, na marcha desta pesquisa, foi o fato de que nós professores/as, variadas vezes, não enxergamos que somos mediadores de discussões e que construímos os sentidos durante o processo de ensino e aprendizagem. A maioria dos/as discentes não percebe a língua como instrumento de poder, transmissor de ideologias. Como se isso não bastasse, ainda encontramos a questão do

material didático como ferramenta cristalizadora para alguns/algumas professores/as e gerenciadores/as de aulas de língua, mantendo os/as alunos/as em estado de letargia. Tudo isso, talvez, porque ainda acreditem que as aulas de LI devem ser fragmentadas e repetitivas à semelhança do que propõem os métodos tradicionais. Digo isso porque eu também não reconhecia, há algum tempo, que a língua poderia ser instrumento de construção de sentido.

Na leitura dos diários, contemplei alguns comentários elaborados, fundados sempre em olhares críticos e problematizadores, embora a maioria deles tenha surgido somente após momentos de motivação e incentivo, nas discussões, nas atividades ou até nas experiências a que estavam sendo submetidos. Fato este que não julgo negativo, vendo-o, antes, como um processo de ensino pautado nos letramentos críticos.

Em relação à segunda pergunta, cujo objetivo consistia em investigar a forma como compreendo minha prática no contexto das perspectivas teóricas, depreendo que consegui despertar um processo de reflexividade. De outra parte, realmente, me propus a internalizar os pressupostos teóricos, quando estes foram postos em prática nas discussões em sala. Relevante ressaltar em acréscimo que, por diversos momentos, senti-me acuada e, até mesmo perdida, quanto aos pressupostos que me eram atribuídos, deixando, aqui e ali, a imagem da professora tradicionalista tomar conta de mim, passando a centralizar as discussões como se fosse o único detentor do conhecimento.

Fosse-me perguntado o que faria de modo diferente, certamente, proporia mais atividades motivadoras das discussões, porquanto percebi que, em alguns passos do projeto, não desempenhei minha tarefa como gostaria. A maior das limitações deste projeto, entendo, talvez seja a falta de experiência atribuída a mim quanto às minhas atitudes dentro do projeto, o que culminou em alguns resultados que, em outra passada, agora tendo consciência de alguns equívocos que cometi, poderiam ser diferentes.

Uma segunda limitação que considero relevante foi a falta de interesse de alguns/as alunos/as, ausentes no comprometimento com o projeto, simplesmente desistindo ou elaborando um trabalho de documentário muito aquém de sua capacidade.

Com o intuito de esquadrihar meu percurso, descortinando novos caminhos, neste ano de 2017 apresentei o mesmo projeto a uma turma do 1º ano. Desta vez, tentando propor mais atividades que possibilitem a discussão, não sem rever todos os pontos que me incomodavam no trajeto percorrido. Sobra-me convicção de que valeu a pena esta nova

tentativa. No entanto, topei com outros fatores diferentes. Seja exemplo este: percebi que ampliar o olhar sobre o bairro em que viviam foi mais difícil pra esta nova turma do que tinha sido no ano anterior com outros/as participantes. Não conseguiam visualizar problemas nos bairros pesquisados, como se tudo beirasse a perfeição, até mesmo com alguns entrevistados. A propósito, há um discurso único, o qual a mídia propõe e muitas vezes as pessoas não estão dispostas a reconhecer.

Bem nesse sentido, diviso uma nova proposta para pesquisas futuras, como a proposição de um workshop nas escolas hábil a que experiências pudessem ser compartilhadas e discutidas. E até mesmo discussões nas quais os/as alunos/as fossem inseridos/as, para que os temas de conscientização histórica e suas consequências pudessem ser tratadas de forma crítica. Assim fazendo, consigo leva-los/las à reflexividade a respeitantes às consequências e implicações de seus discursos.

Uma vez exercendo o papel de criadora do projeto *My Neighborhood*, na condição de professora orientadora e pesquisadora, deparei com diversas barreiras, desafios, angústias. Sempre tive em mente que só seria possível superar tais barreiras, angústias e desafios se eu me propusesse a construir meu próprio processo crítico, denotando a complexidade da língua e as diferenças entre os indivíduos que dela fazem uso.

Tentei mostrar ao leitor/a que o resultado final, com os posicionamentos políticos constatados nas análises de meus escritos e dos/as alunos/as, foram inquietações de um processo natural de construção de conhecimento nas praticas dos letramentos críticos. Este é o momento de prosseguir. Compreendo que, graças à experiência vivida, terei a chance de alcançar e descortinar horizontes ainda não vistos. Sinto que muitos/os professores/as estão na mesma posição que eu, quando não enclausurados na cultura educacional mais próxima das ideias conservadores, talvez por medo do que possam encontrar quando saírem da zona de conforto.

Com as lentes do outro<sup>14</sup>, houve alunos/as que conseguiram enxergar de forma crítica, podendo, a partir de agora, almejar divisar outros olhares, sempre atentos/as às imensidões que neles se escondem, agindo de forma diligente para alcançar as mudanças sociais a que forem chamados. De igual sorte, posso salientar que o aprendizado da língua não foi relegado, pois os vídeos podem demonstrar a prática linguística ocorrida, porque é inegável que estes/as alunos/as se deram ao trabalho da escrita, da leitura, da fala e da audição, tudo que os

---

<sup>14</sup> Termo usado por DUBOC em sua tese de doutorado 2012.

advogados de uma aula tradicional dizem que não pode faltar. Seja dito ainda que o aprendizado neste projeto visou mais do que a língua pela língua. Visou também a descoberta dos efeitos que ela pode provocar na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.V. **A formação e o desenvolvimento do professor de línguas.** In: LIMA, S. A. P **As asas da mudança: incertezas e desafios de uma professora em uma sala digital de língua inglesa.** Cuiabá: UFMT, 2013, em dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/1679723f880d00bc20ce5ddfb03ee2b.pdf>. Acesso em 3-4-2016
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. **Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal.** In: Calidoscópico, vol. 5, n. 1, p. 5-14, 2007. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.unisinos>. Acesso em 10-5-2016.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. **“Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé”**: construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS, S.M.; ASSIS-PETERSON, A.A. (Orgs.) **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades.** São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2010.
- BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.7, n.1, p.123- 156, 2004. Disponível em: <http://www.revista.ucpel.tche.br/index.php/rle/article>. Acesso em 21-12- 2016.
- BARROS, S.M.; SOUZA, V.G. **Formação reflexivo-crítica de educadores de língua estrangeira: conversas colaborativas em contexto de formação continuada.** In: Revista Polifonia, Cuiabá, MT, v. 19, n. 25, p. 281-300, jan./jul., 2012. Disponível em: <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/579/505>. Acesso em 9-6-2016.
- BARROS, S. M. **Formação crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social.** In: BARROS, S.M.; ASSIS-PETERSON, A.A. (Orgs.) **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades.** São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2010.
- BERNAT, E. **Towards a pedagogy of empowerment: the case of impostor syndrome among pre-servece non native speaker teacher,** 2008. In: FOGAÇA, F. C. **Entrevista com**

**Clarissa Jordão.** Revista X, v.12, n.1, p.187-194, 2007. Disponível em: <file:///D:/Downloads/54227-210480-1-PB.pdf> Acesso em 15-1-2017.

BORBA, M. S.; ARAGÃO, R. **Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês.** Polifonia, v. 19, p. 223-240, 2012.

BORTONI-RICARDO. S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRYDON, D. **Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies.** In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V.A. (Orgs.) Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

BUZATO, M.E.K. **Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais.** In: LIMA, S. A. P. As asas da mudança: incertezas e desafios de uma professora em uma sala digital de língua inglesa. Cuiabá: UFMT, 2013 Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/1679723f880d00bc20ce5ddfb03ee2b.pdf>

CANEN, Ana & MOREIRA Antônio Flavio Barbosa. **Ênfases e omissões no currículo.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies. New London Group (COR):** Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: new literacies, new learning, pedagogies:** an international journal, v. 4(3), p. 164-195,2009. Disponível em: <http://newlearningonline.com/kalantzisandcope/research-and-writing>. Acesso em 7-3-16.

DE LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. Parábola Editorial, São Paulo, 2011.

DENZIN, N.; LINCOLN, K. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

DUBOC, A. P. **Atitude Curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês.** São Paulo: USP, FFLCH, 2012. Tese (Doutorado). Acessado em < <https://scholar.google.com.br/scholar>> em 26-5-2017.

DUBOC, A.P. **Letramento crítico nas brechas da sala de língua estrangeira**. In: MACIEL, R.F.; TAKAKI, H.T. (Org), Letramento em terra de Paulo Freire, Campinas, SP: Pontes Editores, 2. ed, 2015.

ELLIOT, J. **Action Research for Education Change – Developing teachers and teaching series**. In: DUBOC, A. Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. São Paulo: USP, FFLCH, 2012. Tese (Doutorado). Acessado em < <https://scholar.google.com.br/scholar>> em 26-5-2017.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman,1989

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIMENEZ, T. **Trajatórias na formação de professores de línguas**. 1. ed. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 109-122.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: **Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro**. In: DE LIMA, D. C. Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. Parábola Editorial, São Paulo, 2011, p. 47-54.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre, Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. **The Giroux reader**. Colorado: Paradigm Publishers, 2006.

História do município de Pontes e Lacerda. Disponível em <http://www.ponteselacerda.mt.gov.br/Historia-Municipio/> Acesso em 13-6-2017.

JESUS, D. M. **Linguagem e reculturação de professores no ambiente digital**. In: BARROS, S.M.; ASSIS-PETERSON, A. A. Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2010.

JORDAO, C.; FOGAÇA, F. C. **Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido**. In: Línguas e Letras-estudos linguísticos. ISSN: 1517-7238, vol. 8, nº 14, 1º sem. 2007, p. 79-105. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/issue/view/143>. Acesso em 15-9-2016.

JORDÃO, C. M. **Aprendendo LE com professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico**. In: MATHEUS, E.; OLIVEIRA, N.B. de. (Org.). Estudos

críticos da linguagem e formação de professor/as de Línguas: contribuições teórico-metodológicas, 2014.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: **letramento crítico e questionamento conceitual**. Revista Crop, v. 12, p. 21 – 46, 2007.

JORDÃO, C.M. **Birds of different feathers: algumas diferenças entre o letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa**. In: MACIEL, R.F.; TAKAKI, H.T. (Org), Letramento em terra de Paulo Freire, Campinas, SP: Pontes Editores, 2. ed, 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **The learning by design group**. Learning by design. Melbourne: Common Ground Publishing Pty Ltd, 2005.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New learning: elements of a education**. Austrália: Cambridge University Press, 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Expanding the scop of literaracy pedagogy**.2011. Disponível em< <http://newlearningonline.com/multiliteracies/>> Acesso em 16-1-2017.

KING, N.; HORROCKS, C. **Interviews in qualitative research**. Sage Publications Ltd, London, 2010.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **A New literacies Sampler**. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2007.

LIMA, S. A. P. **As asas da mudança: incertezas e desafios de uma professora em uma sala digital de língua inglesa**. Cuiabá: UFMT, 2013. Dissertação de mestrado. Disponível em:

<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/1679723f880d00bc20ce5ddfb03ee2b.pdf>

LIMA, B. T. **Connecting classrooms: proposta para o ensino de língua inglesa em ambiente digital na escola pública**. Cuiabá: UFMT, 2014. Dissertação de mestrado. Disponível em:

<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/9edbf96ba31b86423374b8fb8994cad.pdf>

MATTOS, A. M. A. **Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI.** 2011. In: JORDÃO (Org.) Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas. Revista X, vol.1, 2011.

MATTOS, A. M. A. **Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico.** In: MACIEL, R.F.; TAKAKI, H.T. (Org), Letramento em terra de Paulo Freire, Campinas, SP: Pontes Editores, 2. ed, 2015.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções.** In Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 10, n.1. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em 20-9-2016.

MELO, C. T. V.; **O documentário como gênero audiovisual.** In Revista Comunicação & Informação, UFG, v. 5, n. ½, p. 25-40, jan./dez. 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/24168>. Acesso em 4-11-2017.

MENEZES DE SOUZA, L. M. **Hibridismo e tradução cultural em Bhabha.** In: BDALA JUNIOR, (Org) Margens da Cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Editorial Boitempo, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. M. **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, 2011.

MONTE-MÓR, W. **O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos.** In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012, p.37-50. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/site/Elivros/Se%20hace%20camino%20al%20andarreflexoes%20em%20torno%20do%20ensino%20de%20espanhol%20na%20escola.pdf>. Acesso em: 8-7-2016.

MONTE-MÓR, W. **Eu e o Outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas.** 2008. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces/article/view/703/534>. Acesso em 4-4-2016.

MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente.** 2008. Disponível em

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=132>.

Acesso em 29-6-2016.

RIBEIRO, Maria Alice Capocchi. **Século XX: O Século da Controvérsia na Lingüística Aplicada e no Ensino de Gramática**. Disponível em <

<http://www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2006.html>> Acesso em 15-8-17.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, E. O.; WEBER, A. **Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática**, Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v.13, p. 285-303, 2013. Disponível em:

<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=7646&dd99=view>

Acesso em 17-5-17.

SOARES, E. A. C. **O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão**. Dissertação de Mestrado. UFMG. 2014.

Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/RMSA-ALYSQ2/tese\\_de\\_doutorado\\_erika\\_amancio\\_caetano\\_vers\\_o\\_para\\_poslin.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/RMSA-ALYSQ2/tese_de_doutorado_erika_amancio_caetano_vers_o_para_poslin.pdf?sequence=1)

Acesso em 17-5-2017.

SOUSA, R. M. R. Q. **Multiletramentos em aulas de língua inglesa no ensino público: transposições e desafios**. Dissertação de Mestrado. USP. 2011. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-31082012-143155/pt-br.php>. Acesso em

10-6-2016.

SOUZA, A. M. D. D. **Relação entre vínculos afetivos e processos de aprendizagem: um estudo com alunos de 5ª. série em escolas de São João Del Rei**. Dissertação (Mestrado em Educação e Sociedades). UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos –

Barbacena/MG, 2006. Disponível em: <http://www.unipac.br/bb/teses/chdm20072-11.pdf>.

Acesso em 10-6-2016.

STREET, B. **Autonomous and ideological models of literacy: approaches from new literay studies**. In: Media Anthropology Network. 17 a 24 de Janeiro de 2006. Disponível em:

[http://www.media-anthropology.net/street\\_newliteracy.pdf](http://www.media-anthropology.net/street_newliteracy.pdf). Acesso em 18-10-2016.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Portugal: Porto, 1994.p. 206.

ZEICHNER, K. **Educational action research.** In: REASON, P.; BRADBURY, P. (Eds.) *Handbook of Action Research – Participative inquiry and practice.* London: SAGE Publications, 2001.

## ANEXO 1

<b><u>Atividade 1</u></b>	<p>- Foi mostrado um vídeo da cidade de MIAMI, o qual relata um bairro pobre. O nome do local não foi revelado aos/às alunos/as que tiraram suas conclusões em forma de discussão coletiva;</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=AHgM6T7hDBE">https://www.youtube.com/watch?v=AHgM6T7hDBE</a> (Video de Miami)</p> <p>-Foram mostradas também fotos sobre um bairro na África do sul e suas riquezas. O nome do local também não foi revelado a principio;</p> <p>-Na sequência, um bairro em Cuiabá mostrando riqueza e pobreza lado a lado, tal qual foi feito nas duas primeiras situações.</p>
<b><u>Objetivo 1</u></b>	<p>-Identificar as concepções socioculturais dos/as aluno/as, discutir sobre os preconceitos sociais, raciais, etc.</p>
<b><u>Atividade 2</u></b>	<p>- Foi mostrado um vídeo em inglês que apresentava de um bairro e, depois os/as alunos/as puderam ver como uma apresentação se dava.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=H_hXrU7Qa3U">https://www.youtube.com/watch?v=H_hXrU7Qa3U</a> ( What is in your neighborhood)</p> <p>-Os alunos foram instigados a falar em inglês apresentando seus bairros. Eles podiam usar o vocabulário que possuíam ou pesquisar na internet. A apresentação foi feita por meio de atividades orais e escritas.</p>
<b><u>Objetivo 2</u></b>	<p>-Reconhecer a língua inglesa, utilizando-a e, ao mesmo tempo, identificar características de seus bairros, talvez nunca observadas.</p>
<b><u>Atividade 3</u></b>	<p>-A turma foi dividida em grupos de 5 ou 6 alunos/as no máximo.</p> <p>-Cada grupo escolheu o bairro de sua preferência na cidade onde</p>

	<p>mora para realizar uma pesquisa: Como é o seu bairro?/ What is your neighborhood like?</p> <p>- O mapa da cidade foi analisado pelos alunos e pela professora em sala, para que todos conhecessem os bairros.</p> <p>- Cada turma criou um grupo de whatsapp para trocar informações de pesquisa.</p> <p>-Os alunos tiveram que fazer uma pesquisa sobre o bairro de sua escolha.</p> <p>-Site da prefeitura de Pontes e Lacerda:  <a href="http://www.ponteselacerda.mt.gov.br/">http://www.ponteselacerda.mt.gov.br/</a></p>
<b><u>Objetivo 3</u></b>	Diagnosticar quanto o/a aluno/a já conhece sobre os bairros da própria cidade.
<b><u>Atividade 4</u></b>	<p>Answer the questions:</p> <p>1- What is there in your neighborhood?</p> <p>2- What is your neighborhood like?</p> <p>3- Do you like to live there? Why?</p> <p>Depois de uma primeira sondagem no bairro, os alunos responderam às perguntas, acima descritas, em forma de texto. Utilizaram o dicionário e recursos de pesquisa on-line pelo celular.</p>
<b><u>Objetivo 4</u></b>	-Diagnosticar a concepção que o/a aluno/a tem do próprio bairro, sem analisar profundamente.
<b><u>Atividade 5</u></b>	<p>- Na sequência, foi mostrado um vídeo de um documentário e, em seguida, foram discutidos os pontos que um documentário deveria tratar.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=FEa9ut3ceSo">https://www.youtube.com/watch?v=FEa9ut3ceSo</a>  <u>Como fazer a atividade)</u></p> <p>-Eles/as utilizaram o telefone celular para fazer registros como filmagens, fotos e gravações de depoimentos dos/as moradores/as</p>

	<p>do bairro.</p> <p>-Após esta pesquisa, eles/as se reuniram para conversar sobre o que descobriram: o que foi surpresa e o que não foi surpresa para eles. Também puderam ter como opção o grupo de whatsapp para trocar ideias.</p> <p>-Eles/as utilizaram as perguntas que tinham respondido como parâmetro de pesquisa nos bairros.</p> <p>-Assim começaram a pensar nos pontos levantados nas entrevistas feitas com os moradores.</p>
<b><u>Objetivo 5</u></b>	Fazer com que os/as alunos/as reflitam sobre a atual situação de seu bairro e se tinham consciência do que descobriram.
<b><u>Atividade 6</u></b>	<p>-Os/as alunos/as assistiram a um filme: - Erin Brockovich – Uma mulher de talento</p> <p>-Debateram sobre o filme;</p> <p>-Fizeram atividades escrita, analisando a descrição que a sinopse do filme faz sobre o bairro em questão, retratado no filme;</p> <p>- Identificaram expressões, em inglês, contidas no filme que poderia ajudá-los na construção de seus textos no trabalho final;</p> <p>- Observaram e discutiram a problemática trazida no filme sobre as responsabilidades e direitos que os moradores de um bairro têm;</p> <p>- Escreveram um parágrafo em inglês descrevendo o bairro escolhido, tal qual a sinopse do filme.</p> <p>-Responderão às perguntas:</p> <p>1- What are your neighborhood`s problems?</p> <p>2- Give suggestions to these problems!</p> <p><b>Ao final deste processo os/as alunos/as e a professora escrevem um diário reflexivo sobre essa primeira experiência.</b></p>

<b><u>Objetivo 6</u></b>	-Diagnosticar a percepção do/a aluno/a em relação a diversos problemas sociais e sobre os direitos dos/as moradores/as.
<b><u>Atividade 7</u></b>	<p>-Foi passado um vídeo tutorial para que os/as alunos/as aprendessem como fazer a atividade final.</p> <p>Exemplo : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Rw70cclytcE">https://www.youtube.com/watch?v=Rw70cclytcE</a></p> <p>- Depois da pesquisa de campo, os/as alunos/as elaboraram um documentário mostrando as informações coletadas em seus respectivos bairros.</p> <p>-Foram relatadas as descobertas e possíveis procedimentos e problemas levantados.</p> <p>-Antes da produção do documentário em forma de vídeo, os/as alunos/as fizeram uma dinâmica cronometrada em sala. Tiveram 5 minutos para descrever sobre o próprio bairro, usando frases curtas. Na sequência, foram convidados a ler o que escreveram em inglês.</p> <p><b>Após a atividade, os/as alunos/as e a professora escreveram outro diário reflexivo sobre essa experiência.</b></p>
<b><u>Objetivo 7</u></b>	- Produzir conhecimento de forma oral e escrita.
<b><u>Atividade 8</u></b>	<p>- Os documentários foram entregues em forma de vídeo.</p> <p>- Houve uma recapitulação geral entre os/as alunos/as e a professora, destacando todos os pontos relevantes do percurso do projeto.</p> <p><b>Ao final deste processo, os/as alunos/as e a professora escreveram um último diário reflexivo sobre a experiência.</b></p>

## ANEXO 2

### 1º QUESTIONÁRIO – Antes de iniciar as atividades

**A) Sexo:**

Feminino

Masculino

**B) Idade:** \_\_\_\_\_

**C) Possui aparelho celular?**

Sim

Não

**D) Você tem acesso à internet pelo celular?**

Sempre.

Às vezes.

Nunca.

**E) Qual a utilidade do celular pra você?**

Fazer ligações.

Utilizo para lazer.

Utilizo para estudar.

Todos

**F) Você faz pesquisa com o celular? Que tipo?**

**G) Qual aplicativo de seu celular você utiliza todos os dias? Por quê?**

**H) Gosta de Inglês?**

Sim

Não

**I) Você acredita que falar outra língua é importante?**

Sim, para trabalho.

Sim, para viajar.

Sim, por status.

Não

**J) Faz curso de inglês fora da escola?**

Sim

Não

## ANEXO 3

### 2º QUESTIONÁRIO – APÓS A 1ª FASE DO PROJETO:

1º - Façam uma pesquisa em seu bairro e descubram os problemas, na sequência registrem por meio de fotos e filmagem;

1- Qual o nome do bairro que visitaram? Comentem.

---

2- Vocês utilizaram o celular para tirar fotos e filmar? Comentem.

---

---

---

3- Vocês utilizaram o celular para mais algum propósito específico da pesquisa? Qual? Comentem.

---

---

---

4- Vocês conseguiram registrar tudo que era necessário? Comentem.

---

---

---

---

5- Como seria se vocês não tivessem o celular? Por quê?

---

---

---

---

## ANEXO 4

### 3º QUESTIONÁRIO – APÓS A 3ª FASE DO PROJETO:

**3º - Por último, eles/as refletiram sobre o assunto e puderam propor soluções e ações para o enfrentamento dos problemas do bairro, próprias de um/a aluno/a crítico.**

**1- Comparem seu nível de conhecimento da língua inglesa antes e depois do projeto.**

---

---

---

**2- O telefone celular foi útil na construção da pesquisa? Como?**

---

---

---

**3- Vocês acreditam que seu trabalho ajudará a comunidade pesquisada? Comentem.**

---

---

**4- O que vocês fariam diferente? Comentem.**

---

---

**5- Como vocês avaliam seu trabalho? Comentem.**

---

---