



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS INGLÊS

YASMIM ROSENDO DANTAS

**ENSINO DE *READING* E *LISTENING*: UMA ANÁLISE DO USO DE MATERIAL  
AUTÊNTICO E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
INGLESA NO PROJETO DE EXTENSÃO CASAS DE CULTURA NO CAMPUS (CCC)  
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

MACEIÓ  
2022

YASMIM ROSENDO DANTAS

**ENSINO DE *READING E LISTENING*: UMA ANÁLISE DO USO DE MATERIAL AUTÊNTICO E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO PROJETO DE EXTENSÃO CASAS DE CULTURA NO CAMPUS (CCC) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Letras Inglês.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Me. Benyelton Miguel dos Santos

MACEIÓ  
2022

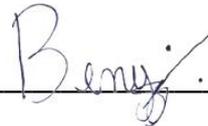
## Folha de Aprovação

AUTORA: Yasmim Rosendo Dantas

Ensino de Reading e Listening: Uma Análise do Uso de Material Autêntico no Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa no Projeto de Extensão Casas de Cultura no Campus na Universidade Federal de Alagoas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas da Universidade Federal de Alagoas e aprovado em 02 de Março de 2022.

**Banca Examinadora:**



---

**Prof. Me. Benyelton Miguel dos Santos - UFAL (Presidente e Orientador)**



---

**Prof. Dr. Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz - UFAL (Examinador)**



---

**Profª. Drª. Adriana Lopes Lisboa Tibana - UFAL (Examinadora)**

Dedico esse trabalho a Deus, aos amigos e familiares que estiveram presentes e auxiliaram em minha caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por ser minha força e não me deixar esmorecer em meio às dificuldades. Aos meus pais, Maria Cristina e Josival, por todo suporte durante esta longa jornada. A minha irmã Yara e familiares por sempre me incentivarem a continuar e nunca desistir de meus objetivos.

Em particular, agradeço a minha amiga Karine - não consigo imaginar viver essa jornada sem ela ao meu lado a cada período - as amigas Marilâne e Ravane pelas risadas e apoio durante todo o curso, e as minhas amigas de infância, Milena, Barbara, Giovanna, Geyse e Larissa pela ajuda e paciência ao longo do desenvolvimento do trabalho e por sempre acreditarem em mim.

Aos mestres sempre dispostos a ajudar, por todo conhecimento passado, pelas trocas, experiências e todo apoio dado durante os anos que se passaram, sendo fundamental na minha formação. Em especial meu orientador, Prof<sup>o</sup> Benyelton, por me guiar na construção deste trabalho, e o Prof<sup>o</sup> Sérgio, por toda ajuda prestada durante esse processo.

Por fim, agradeço também a instituição pelo acolhimento e por ter me dado as ferramentas necessárias para chegar ao fim desse ciclo de forma satisfatória.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar os resultados do uso dos materiais autênticos e do letramento crítico (LC) em uma sala de aula de nível básico de língua inglesa do projeto Casas de Cultura do Campus no último semestre letivo de 2019. Através de análises e reflexões dos planos de aula e diários de classe busquei entender os erros e acertos em utilizar materiais autênticos e LC em minha prática docente e como essas ferramentas contribuem para o aprendizado de língua inglesa e o desenvolvimento da criticidade. Nesta pesquisa qualitativa de modalidade “pesquisa ação” utilizo como instrumentos de coleta de dados planos de aula e diários de classe. A análise dos dados mostra que minha prática docente mudou e enriqueceu de 2019 para 2021, que depois de mais estudos o conceito de LC está mais claro agora do que no passado e que identifiquei erros de aplicação dos materiais autênticos que hoje não são mais cometidos. Por fim, o desenvolvimento dessa pesquisa também evidenciou a importância e o benefício de se utilizar materiais que não foram criados com o específico motivo de se estudar uma língua no processo de aprendizagem e do letramento crítico para a formação de cidadãos pensantes.

**Palavras-chave:** letramento crítico; material autêntico; prática docente.

## **ABSTRACT**

The goal of this work is to investigate the results of the use of authentic materials and critical literacy (CL) in a basic level ESL class taught on the Casas de Cultura no Campus project in the last semester of 2019. Through analysis and reflections of the lesson plans and journals, I sought to understand the mistakes and successes of using authentic materials and LC in my teaching practice and how these tools contribute to ESL learning and the development of criticality. In this qualitative research of the “action research” modality I use lessons plans and journals as data collection instruments. The analysis of the data shows that my teaching practice changed and evolved from 2019 to 2021, that after further studies the concept of LC is clearer now than in the past and that I identify errors in the application of authentic materials that are no longer committed. Finally, the development of this research also highlighted the importance and benefit of using materials that were not created for the specific reason of studying a language in the learning process and critical literacy for the thinking citizens' formation.

**Keywords:** critical literacy; authentic material; teaching practice.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>2 SOBRE O PROJETO CASAS DE CULTURA NO CAMPUS</b>	<b>9</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>10</b>
<b>4 METODOLOGIA DE PESQUISA</b>	<b>13</b>
<b>5 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b>	<b>14</b>
5.1 Planos de aula e diários de classe	<b>14</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>21</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>22</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao defender o uso de obras literárias para o ensino de língua estrangeira, Collie e Slater (1987) definem material autêntico como algo que não foi “criado com o propósito específico de ensinar uma língua”<sup>1</sup>. Segundo os autores:

Materiais de curso recente tem incorporado corretamente várias amostras ‘autênticas’ de linguagem - por exemplo, calendários de viagens, planos de cidades, formulários, panfletos, quadrinhos, publicidades, artigos de jornais ou revistas. aprendizes estão então expostos a linguagem que é tão genuína e não distorcida quanto o possível de ser manejado no contexto de sala de aula (COLLIE; SLATER, 1987, p.3).<sup>2</sup>

E foi com esse tipo de material citado acima que trabalhei por muitas vezes *reading* e *listening* nas aulas do primeiro semestre no qual atuei como professora, entre o final de 2019 e começo de 2020, com uma turma de básico 1 no projeto Casas de Cultura no Campus (CCC) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Os principais tipos de textos autênticos usados foram artigos com temas atuais retirados de sites de notícias ou de curiosidades, também levei para a sala de aula comentários em redes sociais, vídeos retirados do *Instagram* de campanhas publicitárias, vídeos retirados do *YouTube* de trechos de seriados e programas de televisão etc.

A maioria desses materiais foram escolhidos com o propósito de oferecer aos alunos temas dos quais eles pudessem conhecer, se aprofundar, refletir e discutir sobre eles. Sabendo que nenhum texto é dotado de neutralidade e que “a língua pode ser usada para diferentes propósitos” (JANKS, 2016). O projeto Casas de Cultura no Campus tem como um de seus objetivos trabalhar o Letramento Crítico (LC) nas aulas de língua estrangeira e preparar os futuros professores para trabalharem nesta perspectiva. Ao discorrer sobre letramento crítico, Janks (2009) afirma:

A palavra ‘crítico’ entra nessa discussão significando algo diferente do que nós normalmente entendemos por ‘pensamento crítico’. [...] Aqui ela é usada para

---

<sup>1</sup> No original: fashioned with the specific purpose of teaching a language (COLLIE; SLATER, 1987, p.3, tradução minha).

<sup>2</sup> No original: Recent course materials have quite rightly incorporated many ‘authentic’ samples of language - for example, travel timetables, city plans, forms, pamphlets, cartoons, advertisements, newspaper or magazine articles. Learners are thus exposed to language that is as genuine and undistorted as can be managed in the classroom context. (COLLIE; SLATER, 1987, p.3, tradução minha).

sinalizar uma análise que busca desvendar os interesses sociais em trabalho, para verificar o que está em jogo nas práticas textuais e sociais (JANKS, 2009, p. 12-13).<sup>3</sup>

Em outras palavras, o letramento crítico vai além do pensamento crítico acerca dos temas abordados nos textos pois o próprio texto tem um interesse social, uma intenção. Textos são escritos por pessoas com crenças, valores e dotados de parcialidade que transparece de alguma forma para o leitor, portanto a criticidade deve ser exercida para desvendar essa parcialidade que, muitas vezes, alimenta certas estruturas de poder, a fim de sustentá-las ou desafiá-las conscientemente.

A minha intenção enquanto professora em formação inicial no projeto era a de guiar as minhas aulas de forma a estimular a criticidade dos alunos acerca dos materiais e temas que trazia para a sala e do mundo ao seu redor. Dito isso, ao resgatar meus planos de aula e relembrar minha prática docente, pude perceber os acertos, bem como as falhas, cometidas por mim ao utilizar tais materiais. Refletindo sobre minha trajetória lecionando, tendo como instrumento base material autêntico, consegui identificar os pontos fortes e as vantagens de sua utilização, observando os planos de aula e diários de classe. Assim como pude identificar pontos fracos, principalmente relacionados a tentativa de incorporar LC nas aulas, resultantes do modo como conduzi a aplicação do material e das atividades baseadas neles.

Este trabalho tem como objetivo investigar a razão da utilização dos materiais autênticos e do letramento crítico em sala de aula de língua inglesa, os impactos de sua aplicação na experiência de aprendizado, identificar o que considero hoje como erros cometidos e o que eu faria de diferente agora.

---

<sup>3</sup> No original: The word '*critical*' enters this discourse to mean something different from what we normally understand by 'critical thinking'. [...] Here it is used to signal analysis that seeks to uncover the social interests at work, to ascertain what is at stake in textual and social practices (JANKS, 2009, p. 12-13, tradução minha).

## 2 SOBRE O PROJETO CASAS DE CULTURA NO CAMPUS

O projeto Casas de Cultura no Campus, popularmente conhecido como CCC nos corredores da FALE - Faculdade de Letras, foi criado pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa em 2010. A parceria entre a Faculdade de Letras, Pró-reitoria de Extensão e a Pró-reitoria estudantil deu início a este projeto, que ofereceu aos graduandos de todos os cursos da UFAL - Campus AC Simões acesso a um curso de língua estrangeira (inglês, espanhol e francês) totalmente gratuito, bem como possibilitou aos estudantes da FALE a oportunidade de assumir uma sala de aula como Professores em Formação Inicial (PFI), bolsistas ou voluntários, após passarem por um processo seletivo. As aulas aconteciam duas vezes por semana, mesma frequência das reuniões em que os PFI discutiam acerca dos planejamentos de aula, teorias relacionadas a ensino/aprendizagem e as vivências em sala de aula. Atuar como PFI no projeto foi a minha primeira experiência como professora, foi um semestre de muito aprendizado e tinha planos de dar continuidade a essa experiência no semestre seguinte, porém não foi possível devido ao início da pandemia da COVID-19 (*coronavirus disease - 2019*), que paralisou as atividades da universidade por um longo período.

Dito isso, este trabalho apresenta dados das aulas da única turma em que lecionei entre 2019-2020. A turma era de nível básico, composta por graduandos de vários cursos e idades, que de início contava com 30 estudantes inscritos, número esse que reduziu bastante com o passar das primeiras semanas; alguns por não conseguirem encaixar o horário do curso ao de sua graduação, outros por motivos pessoais e outros também por não se identificarem com a metodologia aplicada no curso, que não é de ensino focado na gramática isolada e centrada somente no professor. Buscava sempre em minhas aulas trazer textos e mídias autênticas, com temas atuais e relevantes, tanto por incentivo do coordenador do curso quanto por considerar importante para a formação dos alunos estar em contato com esses temas e estimular a criticidade e a aproximação com discussões relevantes na língua alvo, a inglesa. O período em que passei no projeto foi de grande importância para a minha formação e, em retrospectiva, posso perceber erros e acertos que gostaria de relatar, analisar e refletir nesta pesquisa, principalmente relacionado a escolha de material trabalhado em sala e em como esse material era utilizado.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste trabalho se dá a partir dos estudos sobre material autêntico, seus usos em sala de aula de língua estrangeira e letramento crítico. A escolha desses temas surgiu a partir da primeira experiência como docente de língua inglesa como língua estrangeira e o desejo de preparar os alunos para o inglês além do formato engessado dos livros didáticos e o estímulo ao pensamento crítico a partir do conteúdo dos textos e mídias autênticos trazidos para a sala de aula. Na minha percepção, uma vez que o aluno tem acesso apenas a textos, áudios, vídeos, etc, fabricados especificamente para o uso didático, este provavelmente não terá uma experiência de aprendizado que compreenda a língua adicional em contexto de realidade, com suas diversas variações e coloquialidades. Citando Leffa (2007):

Quando se fala em produção de materiais, tem-se privilegiado o ensino baseado na tarefa. Nesse caso, há uma preocupação maior com o mundo real e o uso de dados linguísticos autênticos. A ideia é de que o aluno não deve passar por um curso sem conhecer a língua como ela é realmente usada fora da sala de aula. Muitas vezes os alunos têm dificuldade de transferir para o mundo real aquilo que aprendem na escola. Não vendo aplicação prática para o conhecimento adquirido, acham-se muitas vezes donos de um conhecimento inútil. O uso de material autêntico pode ser uma maneira de facilitar essa transferência de aprendizagem (LEFFA, 2007, p. 26-27).

Por esta razão, em minha experiência, percebi ser muito mais significativo o uso de materiais autênticos para o objetivo de auxiliar os alunos a aprender o inglês que é usado em vários contextos, não só por nativos de países nos quais a língua inglesa é a oficial, mas, de certo modo, por todo o mundo. Além disso, a escolha desses materiais torna as aulas contextualizadas e dinâmicas, despertando o interesse dos alunos e fazendo com que eles tenham mais interação com a professora e entre eles mesmos.

Acerca do conceito de autenticidade dos materiais, concordo com Nunan (1989 apud OLIVEIRA, 2005) que “o texto autêntico se define como qualquer material que não está sendo especificamente produzido para fins de ensino da língua.” e também estou de acordo com a perspectiva dos autores alemães Neuner, Krüger e Grewer (1981 apud SILVA, 2017) de que “Um texto pode ou mesmo deve ser trabalhado e didatizado para fins de uso na sala de aula. Mas ele também deve - para satisfazer a reivindicação da 'autenticidade' - indicar as marcas típicas de textos autênticos.”

Todos os materiais foram retirados da *Internet* e, como já previa Harmer (2007) “A maior fonte de informação não sendo em formato de livro é, claro, a *Internet*. Entretanto, sua dimensão e alcance a torna potencialmente inábil para os usuários, que geralmente acham difícil encontrar a informação exata que estão procurando”.<sup>4</sup> Consegui encontrar diversos materiais que propiciaram experiências significativas com a classe de básico 1, porém, ao decorrer deste trabalho, ficará claro os desafios em selecionar alguns materiais e as consequências desses desafios.

Com relação ao letramento crítico, esta pesquisa é baseada principalmente pelas concepções de Hillary Janks (2009, 2014, 2016) e Lewison, Flint e Van Sluys (2002). Letramento pode ser entendido como o conjunto de habilidades cognitivas e conjunto de práticas (JANKS, 2009) e, segundo a autora, língua e letramento estão diretamente ligados a poder: “[...] poder, acesso, identidade e diferenças, juntos, são questões interconectadas pela linguagem” (JANKS, 2009, p. 22). Ainda nas palavras da autora: “Eu me refiro à abordagem de ensinar letramento que leva poder a sério como 'letramento crítico’ (JANKS, 2009)<sup>5</sup>. A colocação da palavra ‘crítico’ na frente de letramento “sinaliza um movimento de questionar as suposições naturalizadas da disciplina, suas verdades, seus discursos e suas práticas presentes” (JANKS, 2009)<sup>6</sup>.

Nessa mesma perspectiva, os autores Lewison, Flint e Van Sluys (2002), após trinta anos de pesquisa, sintetizam letramento crítico como “(1) rompendo com o comum, (2) interrogando múltiplos pontos de vista, (3) focando em problemas políticos-sociais, e (4) tomando ações e promovendo justiça social.”<sup>7</sup>. Ou seja, esses são os quatro pilares necessários para que haja letramento crítico e serve como guia simplificado para entender como colocá-lo em prática.

Tratando-se de praticar LC em sala de aula, acredito ser dever do professor ajudar os alunos a desenvolver o olhar crítico sobre tudo o que os cercam, e, para isso, fundamento-me no posicionamento de Janks (2014, p. 12) quanto a visão de que letramento crítico trabalha

---

<sup>4</sup> No original: The greatest source of information not in book form is, of course, the internet. However, its sheer size and range makes it potentially awkward for users, who often find it difficult to locate the exact information they are looking for (HARMER, 2007, p. 190, tradução minha).

<sup>5</sup> No original: I refer to the approach to teaching literacy that takes power seriously as ‘critical literacy’ (JANKS, 2009, tradução minha).

<sup>6</sup> No original: it signals a move to question the naturalised assumptions of the discipline, its truths, its discourses and its attendant practices (JANKS, 2009, tradução minha).

<sup>7</sup> No original: (1) disrupting the commonplace, (2) interrogating multiple viewpoints, (3) focusing on socialpolitical issues, and (4) taking action and promoting social justice (LEWISON; FLINT; VAN SLUYS, 2002, tradução minha).

com relações de poder do dia-a-dia, e essas relações de poder afetam a produção de textos e estes afetam na manutenção de poder ou se são desafiados. Janks (2016, p. 21) também afirma: “nosso trabalho como ouvintes ou leitores é entender a posição de quem fala ou escreve e decidir se eles se mantêm ou não na mesma postura”, ou seja, todos os textos carregam em si as concepções e visão de mundo de quem os produziu, perdendo assim neutralidade, e o olhar crítico do leitor tem o poder de desvendar essa parcialidade e enxergar a quem o texto favorece. Segundo Janks (2009, p. 61) “textos trabalham para posicionar seus leitores e o leitor ideal, do ponto de vista do escritor (ou falante), é o leitor quem acredita no texto e seus significados”. Para desenvolver o olhar crítico é necessário a aplicação de estratégias de ensino de forma a exercitar a prática de questionar o que nos é apresentado diariamente.

Nesta pesquisa, embaso teoricamente as atividades sugeridas durante a análise de dados nas atividades propostas por Janks em seus diversos trabalhos publicados através dos anos pontuados nessa seção, e uso todos os conceitos descritos anteriormente de material autêntico e letramento crítico como o centro de minha pesquisa, guiando a minha análise e reflexões.

#### 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa (GODOY, 1995): “o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”, na modalidade pesquisa-ação. Concordo com a definição dada por Corrêa, Campos e Almagro (2018) para essa área de pesquisa como “um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, orientada para a resolução de problemas situacionais e específicos, movida sempre pelo desejo de mudança, de transformação, de melhoria de uma realidade educacional e/ou social.” (CORRÊA; CAMPOS; ALMAGRO, 2018, p. 64).

Para a realização deste trabalho, utilizei os dados que tinha disponível de uma turma do CCC (já descrita em outras seções) sendo eles: planos de aula, diários de classe e quadro de notas das avaliações (Quadro 1). Estes dados foram analisados com base nas teorias descritas na seção anterior que fundamentam essa pesquisa.

**QUADRO 1 - INTERPRETAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA.**

<b>INSTRUMENTO DE COLETA</b>	<b>OBJETIVO DO INSTRUMENTO</b>	<b>RESULTADOS DA INTERPRETAÇÃO</b>
<b>PLANOS DE AULA</b>	Analisar as atividades propostas nos planos a fim de refletir sobre a eficiência e os erros de aplicação dos materiais autênticos e teorias de letramento crítico.	Após análise entendo que as atividades propostas nos planos de aula não abrangem as perspectivas do letramento crítico e não são suficientes para desenvolver tal letramento. também fica evidente alguns erros de aplicação de material autêntico, mas também o quão benéfico é o seu uso em aulas de língua estrangeira.
<b>DIÁRIOS DE CLASSE</b>	Interpretar a minha visão sobre os planos e a execução das aulas na época em que elas ocorreram.	Os diários mostram contentamento com algumas atividades, frustrações com outras e atribuições errôneas a alguns motivos de falhas de aplicação tanto de material autêntico quanto de noções de LC.

**Fonte:** Autoria própria, 2021.

## 5 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

### 5.1 Planos de aula e diários de classe

Nesta seção trago atividades retiradas dos meus primeiros planos de aula do CCC para análise e reflexão das atividades de *reading* e *listening*. De início trago alguns objetivos delimitados no começo do planejamento de aula: “*Give their opinion; Practice listening; Aims: Praticar o uso do listening em sala com áudio autêntico.*” (Plano de aula 2, Básico 1, 2019.2). Desde a segunda aula ministrada a intenção era a de estimular os alunos a darem e construir opiniões, porém, mesmo nos objetivos essa ideia é passada de forma rasa e com pouco domínio do conceito de letramento crítico. Os materiais e atividades propostas no plano para alcançar esses objetivos foram:

#### Exemplo 1:

##### 3. Reading activity. (20 minutes)

##### Procedimentos:

- A. Alunos que pegaram o mesmo país no sorteio formam um grupo;
- B. (pré reading) perguntar aos alunos quais greetings vimos na aula passada e que outros tipos de greetings eles conhecem (hugs, handshake, high five);
- C. Cada grupo receberá um texto com um tipo de greeting de um lugar retirado daqui:  
<<https://www.afar.com/magazine/beyond-the-handshake-how-people-greet-each-other-around-the-world>>;
- D. Em seguida terão que responder perguntas sobre o texto e greet os colegas com o tipo de greeting que pegaram. (What is this text about? What country or countries are mentioned? Is their way of greeting people similar to ours?) (interação s/s) (Plano de aula 2, Básico 1, 2019.2).

Neste primeiro exemplo o material autêntico é um artigo retirado de uma revista de curiosidades. Houve adaptação do texto no sentido de divisão de partes, cada grupo ficou com um tópico do artigo. Este tipo de adaptação compromete a análise dos estudantes quanto ao gênero do texto, que poderia ser trabalhado em sala, mas, como visto acima, não era essa a proposta da atividade, assim como compromete também a concepção da autenticidade do material, já que este foi alterado para uso didático.

O texto em si tem uma linguagem descontraída e traz palavras e expressões dificilmente vistos em textos de livros didáticos. Foi interessante trabalhar esses textos com os alunos pois os aproximou de uma linguagem utilizada por falantes da língua na qual eles

estavam aprendendo e tornou-se uma leitura e atividade dinâmica na qual o aprendizado foi além das palavras estrangeiras que eles não conheciam, e sim também da cultura de outros países. Em uma passagem do diário dessa aula falo como foi trabalhar com esses textos diante das dificuldades em entender algumas palavras:

A atividade de *reading* eles fizeram em grupo e se ajudaram bastante, mas claro que eles não entenderam tudo e precisaram da minha ajuda. Fiquei feliz por ter falado bem menos português quando estava ajudando nas atividades, usei bastante mímica e demonstrações físicas (não sabiam o que era cheeks, repeti a palavra apontando para as minhas bochechas; não entenderam *nod slightly*, fiz a ação e o oposto dela para exemplificar, etc) (Diário 2, Básico 1, 2019.2).

Exemplo 2:

#### 4. Listening (20 minutes)

- A. (pré listening) perguntar qual os tipos de greetings do nosso país, e quais os alunos mais usam. (interação t/s)
- B. Passar o vídeo retirado do *Instagram* <<https://www.instagram.com/p/BpckDhEH-yw/>> pela primeira vez e perguntar quais palavras eles entenderam (interação t/s);
- C. Passar o vídeo pela segunda vez e/ou terceira vez (perguntar se quem não tinha entendido nada conseguiu entender algumas palavras) para responder as perguntas: What kind of greeting she doesn't like? What kind of greeting she prefers? (interação s/s);
- D. Discutir em grupo sobre o assunto. What is your opinion about hugs as a greeting? Have you ever thought about it before? Do you know someone who doesn't like hugs? (Plano de aula 2, Básico 1, 2019.2).

Já nessa atividade, o material era para praticar a escuta e foi um vídeo disponível na rede social *Instagram*. Aqui noto uma tentativa de estimular os alunos a darem e ouvirem opiniões, que na época acreditava estar dentro dos princípios de LC. Hoje, com mais estudos, vejo a oportunidade perdida nessa atividade de aprofundar-se a discussão sobre o vídeo como um todo. Quem esse vídeo beneficia? Quem é silenciado? Qual a posição do falante no vídeo? Quais os ouvintes ideais? Que ideia é construída como natural? Essas perguntas propostas por Janks (2014) poderiam ser aplicadas para a discussão em grupo em vez de basear a discussão somente em opiniões pessoais sobre o assunto.

Exemplo 3:

5. By the end of the lesson the students will be better able to give their opinion. (20 minutes)
- A. Mostrar comentários de pessoas reais sobre a campanha no slide (perguntar quem concorda, porque concorda ou discorda). (interação t/s);
- B. Cada aluno deverá escrever o próprio comentário com sua opinião sobre o tema da campanha. (Plano de aula 2, Básico 1, 2019.2)

Essa última atividade foi construída de forma mais condizente com a proposta de letramento crítico. Nela foram apresentados aos alunos comentários feitos por pessoas reais com visões diferentes sobre o assunto no vídeo da atividade anterior. Além de um ponto forte para a utilização de material autêntico que mostra a língua em uso no dia-a-dia sem adaptações, traz também diversos pontos de vista e contraste de ideias acerca de um determinado assunto (conteúdo do vídeo) o que é bom para dar início a prática de LC, entretanto, mais uma vez a atividade proposta não buscou aprofundar as perspectivas expostas no conteúdo, ficando apenas na base de concordar ou não com os comentários e dar a opinião pessoal novamente. No diário de classe dessa aula há um comentário sobre não ter conseguido guiar os alunos para uma discussão mais profunda:

Acho que a discussão pós *listening* não ficou muito legal, eles estavam respondendo muito *yes or no* para as questões levantadas e não tivemos muito tempo para aprofundar (se bem que não sei se eu teria conseguido aprofundar mais a discussão se tivesse) (Diário 2, Básico 1, 2019.2).

A partir do comentário acima do diário de classe, consigo enxergar que naquela época não sabia o que estava resultando nas discussões rasas ou até mesmo a falta de discussão. Hoje vejo que as perguntas propostas não instigavam os alunos a refletirem mais profundamente sobre as opiniões expostas na atividade. Eles apenas refletiam se concordavam ou não com as ideias e não o porquê da concordância ou discordância ou o que poderia originar tais opiniões.

O próximo plano de aula que trago para análise é o da quarta aula ministrada. Nele não percebo quaisquer tentativas de aplicar LC e o único material que se enquadra como autêntico é um vídeo disponível no *YouTube* com um trecho da série de televisão americana *Everybody Hates Chris*. Esse vídeo foi inserido para contextualizar o ponto gramatical dado nessa aula e foi escolhido por ser um programa de televisão bastante popular no Brasil e muito conhecido pela maioria dos alunos. A atividade:

#### 4. Listening (30 minutes)

Procedimentos:

Pré listening: Perguntar quem já assistiu *Everybody Hates Chris*, se lembram dos personagens (falar alguns vocabulários usados no vídeo para que os alunos entendam, ex: Julius and Rochelle are married, they are husband and wife...). Explicar que na cena Julius fala algo de seu passado e que eles devem prestar bastante atenção nessa parte para responder as perguntas.

A. Colocar as perguntas “What did Julius’ do in the past? Where did that happen? How old was he?” no quadro.

B. Colocar o vídeo duas vezes e depois que eles responderem as perguntas, pedir para eles escreverem um final para a história e compartilhar com os colegas (Aula 4, Básico 1, 2019.2).

O vídeo despertou interesse pelo reconhecimento dos alunos de algo que eles já viram na TV e as questões propostas servem bem ao objetivo de praticar o uso do *past tense* para se comunicar. Uma alteração que faria hoje seria a de incluir questões que abordassem mais do que o reconhecimento de palavras no *listening*, como entonação da voz de cada personagem e o que a forma como eles conduzem o diálogo diz sobre a situação. Dessa forma os estudantes teriam outros aspectos do vídeo para analisar e refletir e não ficarem frustrados por não conseguirem entender absolutamente nada, o que ocorreu em alguns momentos relatados no diário:

Estou me sentindo um pouco perdida em relação a *listening*, não sei bem o que fazer quando o aluno não entende nada e fica frustrado. O que eu fiz na aula foi colocar as perguntas no quadro antes de passar o vídeo e ler as perguntas com eles para não ficar dúvidas do que eles iriam procurar no listening e também dei uma prévia do que eles iam assistir (vocês já assistiram essa série? quais os personagens? esses personagens são o que? - casados, etc) para dar um pouco do vocabulário que tinha no vídeo, depois de passar o vídeo pela primeira vez perguntei se eles achavam que conseguiram entender alguma coisa relacionada as perguntas e se entenderam o que estava acontecendo no vídeo, depois passei o vídeo pela segunda vez e disse para conversar com os colegas do grupo se as respostas foram as mesmas, o que eles entenderam etc. Passei de grupo em grupo dando dicas para anotar as palavras que eles entenderam mesmo que não saibam a escrita e focar nas *keywords* para responder as perguntas, mas fora isso não sei mais o que fazer para ajudar. (Diário 4, Básico 1, 2019.2)

O diário de classe mostra que a frustração não era apenas um sentimento partilhado pelos alunos, mas também meu como professora que não sabia como ajudá-los. Fazer o registro do que foi feito na sala ajuda o/a professor/a a refletir o que está dando certo ou errado para auxiliar na mudança de certas práticas. No caso relatado no diário 4, o que foi

feito em sala não estava necessariamente errado, apenas não foi o suficiente, por isso, hoje adicionaria à atividade as perguntas mencionadas anteriormente.

O último plano aqui analisado é o da quinta aula, trago para análise duas atividades, uma de *listening* e uma de *reading* respectivamente:

Exemplo 1:

#### 4. Listening (30 minutes)

Procedimentos:

Pré listening: Perguntar quem já ouviu a música “you need to calm down” da Taylor Swift, se sabem do que ela fala, se já assistiram o vídeoclip...

- A. Colocar as perguntas “What lesson did she learn? Who do you think she is asking to calm down?” no quadro.
- B. Colocar a música pela primeira vez e entregar as estrofes recortadas para eles colocarem na ordem;
- C. Enquanto escutam pela segunda vez, irão conferir se acertaram a ordem das estrofes;
- D. Agora com a letra da música eles deverão responder as perguntas.
- E. Pedirei que eles escrevam palavras da música que eles querem saber o significado.

Olhando o plano de aula como um todo, essa atividade tinha como um dos objetivos servir de gancho para a próxima, introduzindo o tema *gay rights* através de uma música popular na época. Esse exercício tem como foco o *listening* em primeiro momento, quando os alunos devem ouvir a música para colocar as estrofes na ordem em que eles escutam, porém, eles já estavam com a letra da canção em mãos para responder às perguntas propostas, sendo assim, essa atividade em geral abrange mais que uma habilidade: escuta e leitura.

Este momento da aula também deixa a desejar no quesito letramento crítico. Com apenas duas perguntas, não houve aprofundamento do tema e também não foi descrito um espaço na aula para discutir as respostas dos alunos entre eles mesmos, parte-se do momento de responder perguntas para o momento de tirar dúvidas das palavras e expressões ainda desconhecidas. No diário de classe está descrito como satisfatório a aplicação dessa atividade:

Foi interessante ver os métodos que os grupos usaram para colocar as partes da música em ordem durante a atividade de listening, enquanto uns prestavam mais atenção no começo das frases, outros focavam no final e percebi que eles identificavam algumas palavras. Também achei que deu certo pedir que eles escolhessem palavras que não sabiam o significado e tinham curiosidade para que eu explicasse, o que deu para explicar sem *translating* eu fiz, e o que eles não

entendiam eu falava em português, mas pelo menos não traduzi a música e eles entenderam as palavras e expressões no contexto em que elas estavam sendo usadas (Diário 5, Básico 1, 2019.2).

Tratando-se do uso de material autêntico, essa foi uma boa atividade para os alunos, eles saíram da aula conhecendo palavras e expressões usadas fora de sala de aula e conseguiram entender uma música na língua inglesa sem recorrer totalmente a tradução para a língua materna.

Entretanto, quando pensamos que a música trouxe uma temática relevante e que seria a introdução para a próxima atividade. Nota-se um potencial desperdiçado de aprofundamento do tema e da visão crítica sobre a música; junto as perguntas colocadas poderiam ser adicionadas questionamentos do tipo; para quem essa música foi escrita? Quem é beneficiado pela canção? Que lado a autora defende? etc.

#### Exemplo 2:

5. By the end of the lesson the students will be better able to reflect at gay rights across the globe. (30 min)

Procedimentos:

A. Os alunos receberão o texto - <https://www.scmp.com/better-life/well-being/article/3034254/northern-ireland-say-yes-same-sex-marriages-heres-look> - e farão uma lida rápida dele.

B. Farei uma leitura guiada com eles: perguntarei do que se trata o texto com base na introdução e onde na primeira parte do texto nos indica a sua ideia principal. Depois perguntarei “what does the text say about...” Europe, the Americas, Taiwan e África respectivamente.

C. Após essa leitura eles responderão as perguntas em duplas: “When and where did several gay couples got married in legal civil unions for the first time?”; “What country was the first former Soviet republic to authorise same-sex civil unions?”; “When did the first gay marriage in The United States take place? And when it was officially recognised?”; “Quote four places where same-sex relations are punished by the death penalty.”; “What is your opinion on same-sex marriage?” Check your answers with your partner and discuss about both of your opinions (is it the same? why do you think like that?).

Aqui noto falhas tanto na escolha do material para ser trabalhado quanto na tentativa de estimular o pensamento crítico. A começar pela escolha do material, apesar de ter um tema interessante e relevante na sociedade, hoje, entendo que este texto é muito longo para uma turma de básico 1 - primeiro nível oferecido pelo curso - que ainda estão em sua quinta aula. A leitura desse texto demanda muito tempo e gera frustração nos alunos por ser muito longo e eles ainda não terem tanta segurança em ler na língua estrangeira. No diário, atribuo o fato de

a atividade ter tomado muito tempo e não conseguir finalizá-la na aula à falta de habilidade em manejar o tempo da aula: “Em geral esse já era um plano de aula curto e uma das atividades mais longas não deu tempo de ser feita, então preciso melhorar no *time management* nas minhas aulas.” (Diário 5, Básico 1, 2019.2).

Hoje vejo que o manejo de tempo não era o único problema, e que teria sido mais interessante ter escolhido um texto menor, assim como ter oferecido também outros textos que trouxessem outros pontos de vista sobre o mesmo tema. Ao trabalhar apenas um texto, os alunos entram em contato com apenas um ponto de vista, portanto, para trabalhar o letramento crítico, sabendo que nenhum texto é neutro (JANKS, 2014), é mais vantajoso que se tenha outros textos da mesma temática, mas com pontos de vista diferentes nas salas de aula para que, como leitores, possamos explorar, entender e desvendar a posição dos autores (JANKS, 2016).

Me recordo de não ter muito tempo disponível para o planejamento das aulas e como há muito conteúdo na *Internet* torna-se complicado encontrar algo específico, porém também me lembro de procurar mais por artigos nas temáticas que pretendia levar para a classe, sendo artigos textos geralmente mais longos, hoje acho melhor estender a busca para outros gêneros textuais que abordem o assunto desejado e que se enquadrem melhor ao nível da turma. Quanto às questões designadas para o texto escolhido, percebo que 90% delas focava na leitura do texto para buscar informações e apenas uma que se difere desse formato, a que pede a opinião do estudante sobre o tema presente no texto. Isso é prejudicial pelo motivo citado abaixo:

Vale ressaltar que algumas pesquisas apontam para um aspecto preocupante do ensino voltado para uma habilidade apenas, nesse caso a leitura, pois o aluno pode ignorar o aspecto global da língua, não a empregando como parte de seu desenvolvimento educacional, intelectual e social de maneira geral (FIGUEIREDO, 1984 apud OLIVEIRA, 2005).

De modo geral, vejo nesses primeiros planos de aula e diários de classe que na época eu não entendia muito bem o que era letramento crítico e como trazê-lo para a sala de aula de língua estrangeira. Percebo o padrão de perguntar a opinião pessoal dos alunos acerca de certo tema e esperar que a discussão flua a partir disso, o que não acontecia. Também não era praticado o olhar crítico sobre os textos, vídeos e áudios em si, o foco estava apenas no tema discutido nos materiais. Hoje, depois de muito estudo durante a graduação e a realização

dessa pesquisa, vejo os ocorridos como meus erros e reflito sobre minha prática docente para não cometer mais esses desvios.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de toda a experiência de análise e reflexão nessa pesquisa, percebo a importância de trazer para a sala de aula de língua estrangeira as ideias de letramento crítico juntamente com o uso de material autêntico como instrumento de ensino e aprendizagem. Este trabalho evidenciou e contribuiu para a evolução de minhas perspectivas sobre a minha prática docente, mostrou o amadurecimento de ideias alcançado através dos estudos, contrapondo a minha prática de ensino de 2019 à minha visão sobre ela em 2021.

No início da minha vida como professora tinha certas dúvidas se era possível trabalhar com conteúdos que não fossem feitos para o ensino de língua estrangeira, achava que a variedade de sotaques, regionalismos, gírias e expressões pouco conhecidas ou faladas no meio acadêmico viessem a se tornar empecilhos para a aprendizagem da língua, principalmente tratando-se de uma turma de nível básico. Fico satisfeita em notar que mesmo com todos os erros cometidos e apontados na análise dos planos de aula, foi sim possível e proveitoso o uso dos textos e mídias autênticos.

Para concluir, gostaria de ressaltar outro ponto importante em que esse trabalho contribuiu na minha formação, que foi o perceber que as concepções que tinha em 2019 sobre LC não estavam de acordo com o que letramento crítico realmente é. Tendo uma visão mais ampla nesse assunto, traço como meta não cometer os mesmos erros que notei nos planos de aula a fim de não repetir o sentimento de frustração relatados nos diários de classe. Também almejo colocar em prática todo o conhecimento adquirido durante a graduação e realização desta pesquisa em minhas futuras salas de aula, para que assim eu contribua com a formação dos cidadãos que, além de terem o conhecimento da língua inglesa, praticam o pensamento crítico em suas vidas.

## REFERÊNCIAS

- COLLIE, J; SLATER, S. Literature in the language classroom. **Cambridge University Press**, 1987.
- CORRÊA, G. C. G.; CAMPOS, I. C. P.; ALMAGRO, R. C. Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 62-72, jan./abr. 2018.
- GODOYY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 23 de nov. 2021.
- HAMMER, J. **The practice of english language teaching**. 4 ed. Londres: Pearson Longman, 2007.
- JANKS, H. **Literacy and Power**. Nova Iorque: Routledge, 2009.
- JANKS, H; et al. **Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers**. Nova Iorque: Routledge, 2014.
- JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.
- LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In*: LEFFA, V. J. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, p. 15-39, 2007.
- LEWISON, M; FLINT, A. S; SLUYS, K. V. Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. **Language Arts**, Chicago, v. 79, n. 5, p. 382-392, 2002.
- OLIVEIRA, E. L. R. **Textos autênticos em aulas de língua inglesa - analisando o seu uso no contexto da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. 169 p.
- SILVA, M. K. A. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 20, n. 31, p. 1-29, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/133586>>. Acesso em: 19 de nov. 2021.