



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA - PPGLL

JOSÉ ASSIS SANTOS

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO DO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: REFLEXÕES SOBRE TICs E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

MACEIÓ

2015

JOSÉ ASSIS SANTOS

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO DO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: REFLEXÕES SOBRE TICs E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Alagoas – PPGLL/UFAL, como exigência final para obtenção do título de Doutor em Letras e Linguística, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Iffa.

MACEIÓ

2015

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

S237e

Santos, José Assis.

Ensino-aprendizagem de inglês no ensino médio do Instituto Federal de Alagoas: reflexões sobre TICs e práticas pedagógicas / José Assis Santos – 2015.

226 f. : il.

Orientador: Sérgio Ifa.

Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2015.

Bibliografia: f. 163-171.

Apêndice: f. 172-207.

Anexos: f. 208-226.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Letramento. 3. Pesquisa-ação. 4. Ensino médio - Didática. 5. Tecnologias da Informação e das Comunicações (TICs). I. Título.

CDU: 802.0:37

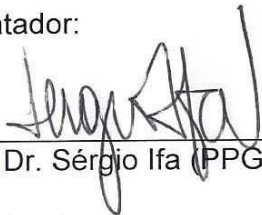
TERMO DE APROVAÇÃO

JOSÉ ASSIS SANTOS

Título do trabalho: "ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: REFLEXÕES SOBRE TICS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

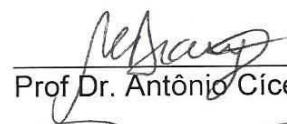


Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/UFAL)

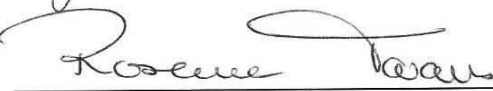
Examinadores:



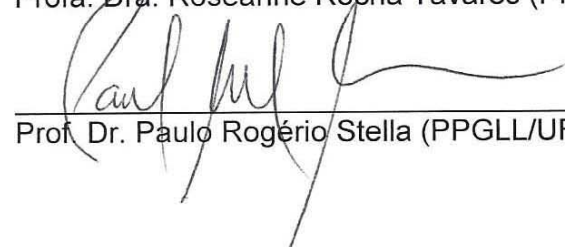
Profa. Dra. Maria do Carmo Milito Gama (IFAL)



Prof. Dr. Antônio Cícero de Araújo (IFAL)



Profa. Dra. Roseanne Rocha Tavares (PPGLL/UFAL)



Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/UFAL)

Maceió, 04 de novembro de 2015.

Dedico aos meus pais e a minha família, pelo apoio irrestrito; a cada professor que tive, por terem me ensinado a fascinante arte de aprender; aos meus professores do PPGLL/UFAL que sabiamente me mostraram caminhos; a todos os meus alunos, em especial aos do IFAL e da UNEAL por acreditarem no meu ofício profissional; e ao meu querido e admirado Prof. Dr. Sérgio Ifa, por me guiar com as luzes de suas sábias orientações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente aos meus queridos pais pela simplicidade e sabedoria com que me oportunizaram a escolaridade e me deram incentivo aos estudos. Aos meus irmãos e irmãs pelo apoio e sentido de família que sempre cultivamos.

Quero agradecer de modo todo especial a minha família, a minha esposa Esmeralda e as nossas filhas Louise e Cecília, pela compreensão dos momentos em que estive ausente para me dedicar a esta formação.

Especial agradecimento ao meu querido Prof. Dr. Sérgio Ifa, a quem serei eternamente grato, por ele acreditar no meu potencial e vontade de acertar e de aprender. Agradeço pelas orientações, focadas, disciplinadas e exigentes que me possibilitaram crescer como pessoa e como professor-pesquisador no processo contínuo de ação-reflexão-ação.

Meus sinceros agradecimentos a minha estimada Prof.^a Dr.^a Roseanne Rocha Tavares e ao querido Prof. Dr. Paulo Rogério Stella, pelas valiosas críticas e dicas que muito contribuíram para a construção do perfil científico e acadêmico desta pesquisa, em ocasião da qualificação.

Serei sempre grato aos meus colegas da pós-graduação: Cláudia, Rosângela, Rodolfo, Christiane, Sóstenes, Marília, Cataline, Welma, Flávia, Selma, Daniel, Éverton entre outros, pelo apoio, cumplicidade e amizades construídas.

Gostaria de agradecer a todos os meus queridos alunos da UNEAL e do IFAL de Palmeira dos Índios e, especialmente, aos alunos do 4º ano de informática do IFAL, pois, sem sua generosa colaboração, participação e empenho na pesquisa-ação esta tese não seria possível.

Meu muito obrigado a todos os professores do PPGLL-UFAL e da FALE por iluminarem os meus caminhos obscuros com as luzes dos seus saberes. Sou eternamente grato aos professores que tive ao longo de minha vida, por me ensinarem o fascínio de aprender-ensinar-aprender, especialmente a minha primeira professora Jane Melo Guimarães de quem eu jamais esqueci.

Gostaria de agradecer ao Diretor do Instituto Federal – *Campus* de Palmeira dos Índios, Prof. Carlos Guedes de Lacerda e à Prof.^a Ana Quitéria por incentivarem e apoiarem minha pesquisa em todos os momentos. Agradeço imensamente ao Prof. Jairo José Campos da Costa, Reitor da Uneal; ao diretor do *Campus* III, Prof. Mário Agra, e aos Coordenadores: Prof.^a Margarete Paiva e Prof. Jean Marcelo pelo inestimável apoio.

Agradeço a todos os meus colegas professores do IFAL – *Campus* de Palmeira dos Índios, em especial ao Prof. Alisson e à Prof.^a Andrea pela negociação e troca de horários para possibilitar a pesquisa de campo e as gravações em vídeo.

Agradeço imensamente a Prof.^a Marta Marinho e a Prof.^a Soraia Manzela dos Santos pelas revisões da tese; aos meus amigos Carla Emanuelle e Agnólia Teixeira pelas contribuições na formatação dos textos; ao Jailson Plácido e Sílvia Pereira pelas filmagens e edições gráficas com o apoio de Sabugo Fotografias.

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.

Albert Einstein

RESUMO

Este estudo é uma pesquisa-ação sobre o ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Médio do Instituto Federal de Alagoas, cujo objetivo foi investigar e refletir qualitativamente sobre o uso de TICs (Tecnologias da Informação e das Comunicações) na minha prática docente. A relevância da pesquisa deve-se a necessidade de revisão dos aspectos pedagógicos do ensino-aprendizagem de línguas adicionais *na e para* a sociedade atual, fortemente marcada pela globalização e interligada pelas TICs. A pesquisa foi realizada pelo viés da Linguística Aplicada (LA) por considerar suas marcas histórico-emancipatórias, conforme Celani (1992; 2010); pelo caráter inter/multidisciplinar da LA, segundo Moita Lopes (2006); Cook, (2003); Soares (2008); Rajagopalan (2011) e pela preocupação da LA com o papel da língua como meio de conhecimento do mundo e de si mesmo, Pennycook (1998). Encontrei suporte teórico em Lankshear; Knobel (2003); McLaughlin; DeVoodg (2004) para compreender as concepções de Letramentos; em Leffa (2006); Arruda (2009); Crystal (2013) entre outros, sobre os impactos e papel das tecnologias digitais na vida social e na educação escolar. Priorizei as OCEMs (BRASIL, 2006), que discutem a necessidade de reformulação das práticas educacionais na contemporaneidade. Os participantes da pesquisa foram dezoito alunos do 4º ano do curso Técnico em Informática do Instituto Federal de Alagoas em Palmeira dos Índios. A pesquisa-ação foi realizada durante seis meses, de agosto de 2013 a janeiro de 2014 e os principais instrumentos de coleta foram: um questionário inicial, avaliações parciais do processo, gravações em vídeo e áudio, relatórios das aulas e entrevistas finais. As interpretações dos dados apontaram para a importância do uso pedagógico de TICs em sala de aula e fora dela como uma alternativa para tornar o ensino-aprendizagem de inglês uma experiência eficaz no Ensino Médio público, com contribuições significativas na formação da criticidade discente e na formação contínua docente.

Palavras-chave: *Ensino-aprendizagem. Língua inglesa. Letramentos. TICs. Pesquisa-ação.*

ABSTRACT

This study is an action-research about the public teaching-learning of English at Federal Institute of Alagoas, whose aim was to investigate and qualitatively reflect about the use of ICTs (Information and Communication Technologies) in my teaching practices. The research relevance has to do with the need for reviewing the educational aspects of the teaching-learning of additional languages *in* and *to* the current society, strongly affected by globalization and interconnected by ICTs. The research was developed on the ground of Applied Linguistics regarding its historical and emancipatory marks, as in Celani (1992; 2010); its inter/multidisciplinary character, according to Moita lopes (2006); Cook (2003); Soares (2008); Rajagopalan (2011); and its concerns with the role of language as a way of knowing the world and ourselves, Pennycook (1998). I found theoretical support in Lankshear & Knobel (2003); McLaughlin & DeVoodg (2004) to understand the conceptions of Literacies; in Leffa (2006); Arruda (2009); Crystal (2013) and others, about the impacts and role of digital technologies in the social life and school education. I prioritized the New Curriculum Orientations to High School level – Knowledge of Foreign Languages (BRASIL, 2006), which discuss the need for contemporary educational practices reformulations. The participants of the research were eighteen students in the fourth grade of Information Technology Course, high school level, at IFAL (Federal Institute of Alagoas) in Palmeira dos Índios city. The action-research took place for six months, from August 2013 to January 2014 and its main collect tools were: an initial questionnaire, a partial evaluation of the process, classes reports and final interviews. The interpretations of data highlighted the importance of the educational use of ICTs in and outside the classroom as a means to turning the teaching-learning of English an effective experience at public high school level, with relevant contributions to the learner's critic development as well as to the teacher's continuous formation.

Key-words: *Teaching-learning. English language. Literacies. ICTs. Action-research.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Eixos epistemológicos da pesquisa.....	21
Figura 2 - O <i>Blog</i> da turma.....	84
Figura 3 - Resposta da atividade de expansão 1 (Ailton e Wilson).....	113
Figura 4 - Resposta da atividade de expansão 1 (Rose).....	113
Figura 5 - Resposta da atividade de expansão 1 (Chris e Paulo).....	114
Figura 6 - Word Game – Project work one	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características da pesquisa- ação e reflexos na minha pesquisa.....	71
Quadro 2 – Planejamento do curso para o semestre 2013-1.....	73
Quadro 3 – Plano de Aula 01 do semestre de 2013-2	74
Quadro 4 – Planejamento do curso para o semestre 2013-2.....	75
Quadro 5 – Planejamento do curso, aulas de 100 minutos – semestre 2013-2.....	76
Quadro 6 – Planejamento dos Project Works (aulas - pesquisa)	77
Quadro 7 – Nomes fictícios dos participantes.....	81
Quadro 8 – Instrumentos de Coletas de Dados.....	82
Quadro 9 – Tópicos para Interpretação dos Dados.....	86
Quadro 10 – Interpretação dos Dados por Tópicos.....	87
Quadro 11 – Estrofe da canção : <i>If I were a boy</i>	110
Quadro 12 – Atividade de Expansão 1.....	113
Quadro 13 – Resposta da atividade de expansão 2 (Ana e Carla).....	115
Quadro 14 – Atividade de Expansão 2.....	117
Quadro 15 – Atividade de Expansão 3.....	119
Quadro 16 – Critérios de Avaliação (visão do professor).....	134
Quadro 17 – Critérios de Avaliação (visão do participante).....	134
Quadro 18 – Minhas expectativas iniciais e percepções finais.....	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CESMAC	Centro Educacional Superior de Maceió
GNL	Grupo de Nova Londres
LA	Linguística Aplicada
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
ILA	Inglês Como Língua Adicional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e das Comunicações
OCEMs	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologia da Informação e das Comunicações
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas

LISTA DE SÍMBOLOS

(())	Comentário explicativo do professor-pesquisador
(...)	Incompreensível
...	Pausa
MAIÚSCULA	Entonação elevada
(riso)	Somente o falante sorri
(...riso...)	O interlocutor sorri
(...risos...)	Todos sorriem
Eu:	Professor-pesquisador
St.	Um aluno não identificado
Parts	Vários interlocutores (não identificados)

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS	22
1.1 Novas Tecnologias e Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais	22
1.1.1 Ensino - aprendizagem de inglês na escola pública da era digital.....	28
1.1.2 TICs, conhecimento e formação docente.....	31
1.1.3 TICs e mudanças na sala de aula.....	34
1.1.4 Desafios pedagógicos mediante o uso das TICs.....	35
1.1.5 O <i>blog</i> como recurso de aprendizagem.....	38
1.2 Novos letramentos: (re)construções de um conceito	41
1.2.1 Letramento Crítico: uma proposta de mudanças de posturas e atitudes.....	46
1.3 A Formação contínua do professor de inglês reflexivo crítico	51
1.3.1 Professor reflexivo: um meio de compreender e redefinir práticas.....	54
1.3.2 A proposta de Schön sob outros olhares.....	57
1.3.3 A teoria na reflexão crítica da prática docente	60
2 METODOLOGIA	64
2.1 Linguística aplicada e seu caráter multidisciplinar	64
2.2 A pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação em LA	67
2.3 O Planejamento do curso	72
2.4 Contexto social	77
2.5 Os participantes	79
2.6 Instrumentos de coleta de dados	81

2.7	Procedimentos de interpretação dos dados.....	85
3	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	87
3.1	Visões e expectativas dos participantes.....	87
3.1.1	TICs na mediação do processo ensino-aprendizagem de inglês	87
3.1.2	TICs como aproximação professor-aluno.....	93
3.2	Práticas de letramento crítico (LC).....	94
3.2.1	Indícios de LC nas aulas sobre pessoas famosas	95
3.2.2	Sexualidade: passado e presente.....	99
3.2.3	Desigualdade de direitos	101
3.2.4	Gênero Musical e estereótipos sociais.....	106
3.2.5	LC nas atividades mediadas pelo <i>blog</i>	112
3.2.6	Reflexão após a ação.....	121
3.3	Pontos salientes das investigações.....	123
3.3.1	O papel da interação na construção dos conhecimentos.....	123
3.3.2	Intervenções pedagógicas.....	129
3.3.3	Reconhecimento do crescimento pessoal.....	137
3.4	Reconsiderações sobre a experiência	139
3.4.1	A experiência com TICs e as Práticas de LC	139
3.4.2	Minha prática reflexiva: visões importantes.....	145
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS.....	163
	APÊNDICES	172
	ANEXOS	208

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Toda experiência de aprendizagem precisa de um instrumento mediador” (LEFFA, 2006: 22).

A invenção e a utilização de instrumentos ou ferramentas para melhorar as condições de vida têm marcado o processo evolutivo e histórico das sociedades. Com a experiência humana de ensino e de aprendizagem não poderia ser diferente. Um instrumento tecnológico mediador de uma forma ou de outra sempre passou a integrar o processo pedagógico, como ressalta a epígrafe acima.

Desse modo, o ensino-aprendizagem da língua materna tanto quanto de uma língua adicional¹ tem se apropriado de diferentes instrumentos tecnológicos para conduzir o processo e viabilizar seus propósitos. Entre os instrumentos mais conhecidos podemos citar o livro didático, o quadro de giz, aparelhos sonoros, projetores de slides, videocassete, televisão, computadores, projetor multimídia, a Internet, lousa digital, entre outros contemporâneos.

Nesse começo do século XXI, considerado como a era da cultura digital (LÉVY, 1999), o uso das tecnologias da informação e das comunicações (TICs) é cada vez mais comum nas escolas da rede privada e públicas (ALMEIDA, 2004). Acredito que tal uso não deveria se restringir apenas ao acompanhamento das mudanças e utilização dos avanços tecnológicos, mas também para tentar compreender os benefícios pedagógicos que estas tecnologias podem oferecer à educação e, por conseguinte, à vida social.

Nessa direção, concordo com Mercado (2005: 20) quando este salienta que “a escola necessita estar aberta às transformações da sociedade, caminhando paralela a essas mudanças, uma vez que pretende formar um sujeito para atuar neste meio”. No entanto, apesar da inserção e uso crescentes das TICs na sala de aula da rede pública, ainda não é uma prática efetiva entre professores de Língua

¹ Em vez de ‘língua estrangeira’ como é mais comum nas pesquisas, uso aqui ‘língua adicional’, por entender que a primeira remonta a um contexto tradicional de colonização ou dominação hegemônica e cultural de uma língua, enquanto a segunda, conforme Judd et al. (2003) se aplica ao ensino-aprendizagem de outras línguas. A meu ver, a concepção de língua adicional é mais coerente com a pluralidade cultural contemporânea.

Inglesa a pesquisa sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da língua pela mediação e exploração de recursos computacionais.

Diante da complexidade e abrangência que envolve o papel das TICs na vida social e escolar, acredito que o processo pedagógico e educativo poderia se beneficiar dos resultados de pesquisas na sala de aula, que demonstram as contribuições do uso das TICs ao ensino-aprendizagem e, principalmente, ao desenvolvimento da criticidade do aluno.

É importante destacar que a inserção das TICs nas escolas públicas brasileiras vem exigindo inovações e adequações pedagógicas para sua utilização nas atividades em sala de aula, de modo a se fazer necessário revisões nas bases da formação docente, como observa Almeida (2004: 26):

Vários projetos de preparação de educadores para a incorporação das TIC na prática pedagógica foram executados com resultados promissores, embora aquém do esperado, realimentando pesquisas e produção de novos conhecimentos que permitam avançar na compreensão da complexidade que a introdução dessa tecnologia envolve.

A propósito, a formação dos professores para os desafios pedagógicos requeridos pelo uso das TICs, bem como a compreensão da complexidade que envolve sua inserção nas práticas docentes e nas pesquisas em sala de aula pode fazer a diferença na qualidade do ensino-aprendizagem nesse contexto de globalização e de cultura digital. Nesse sentido, Kenski (2007) salienta: “para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente” (KENSKI, 2007: 46).

Com relação ao papel das tecnologias sobre a formação do aluno, a necessidade de estudos que levem à compreensão dos reflexos da globalização e das TICs sobre os letramentos ganha destaque nas pesquisas de estudiosos como: Leffa (1999), Lankshear; Snyder (2000), Lankshear; Knobel (2007), Chapelle (2008), Rojo (2013), entre outros. De modo geral, as investigações desses pesquisadores apontam para a necessidade de se repensar os objetivos do ensino de línguas e a qualidade da formação do professor na graduação. Eu acrescento a importância da formação continuada docente como meio de promover a relação dialógica teoria-prática na sala de aula, frente aos desafios pedagógicos da atualidade.

Desse modo, as inovações tecnológicas vinculadas aos papéis sociais do professor e da escola (ARRUDA, 2009) trazem em seu bojo a necessidade de rever as relações entre o saber docente e as práticas pedagógicas tradicionais em função

da inserção das tecnologias na sociedade e na educação. Preocupado com os aspectos pedagógicos desse contexto tecnológico, em 2006 - 2008, realizei o Mestrado² em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, no qual fiz uma pesquisa comparativa entre duas escolas públicas de Palmeira dos Índios - AL, com o intuito de compreender os fundamentos e desafios do ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Médio naquele contexto.

Por considerar que os desafios pedagógicos e epistemológicos também se ampliam em função das inovações e inserção de tecnologias na vida social e na educação escolar, em 2011, resolvi ingressar no doutorado pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, motivado e interessado, principalmente em compreender questões e potencialidades que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas adicionais mediado pelo uso das TICs.

Os participantes da presente pesquisa foram dezoito alunos com idade entre dezesseis e dezoito anos do quarto ano do curso de Informática integrado ao Médio do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, em Palmeira dos Índios.

O objetivo principal da pesquisa foi investigar as implicações do uso das TICs nas minhas práticas pedagógicas como professor de inglês do Ensino Médio.

De modo mais específico, pretendi:

- investigar o uso das TICs por mim e pelos alunos, no ensino-aprendizagem de inglês;
- observar e analisar as mudanças no processo pedagógico;
- descrever e interpretar as práticas de letramento crítico e da reflexão crítica nesse contexto.

Assim, os objetivos da pesquisa estão relacionados às seguintes perguntas:

- ✓ De que forma os participantes usam as TICs nas aulas de inglês?
- ✓ Quais mudanças acontecem no ensino-aprendizagem de inglês?
- ✓ Como o ensino-aprendizagem de inglês na perspectiva do Letramento Crítico acontece nesse contexto?

² O título da dissertação foi: Ensino-aprendizagem de ILE: fundamentos e desafios do processo. Na perspectiva vygotskiana, estudei fundamentos teóricos para explicar dificuldades do professor e do aluno no processo ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. A pesquisa revelou problemas relacionados à formação dos professores; à superlotação de alunos por sala; à falta do livro didático, entre outros recursos e instrumentos de mediação.

Diante dos objetivos e perguntas de pesquisa, o curso que elaborei envolveu estratégias de ensino que pudessem viabilizar a aprendizagem da língua inglesa e a criticidade dos alunos, porém, de maneira a se considerar a afirmação de Kenski (2007:19), a saber:

[...] na ação do professor na sala de aula e no uso que ele faz dos suportes tecnológicos que se encontram à sua disposição, são [...] definidas as relações entre o conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem pelos alunos.

Ressalto que algumas das estratégias e metodologias planejadas previamente foram redefinidas junto aos participantes durante o desenvolvimento das aulas, com o intuito de manter a motivação do aluno pela aprendizagem da língua com uso das TICs, de promover a interação social, bem como a participação dos alunos nas discussões sobre temas transversais escolhidos por mim e por eles.

Desse modo, este estudo se insere na Linguística Aplicada (LA) porque ela tem caráter inter e multidisciplinar (SOARES, 2008), e comprometimento com as ações humanas no âmbito histórico, sociopolítico cultural e educacional. Vejo a LA como um campo de pesquisa favorável ao desenvolvimento de programas acadêmicos que visem à prática reflexiva, à formação contínua do professor e às investigações de fenômenos da linguagem, dentre eles, o relacionado ao ensino-aprendizagem de inglês com vistas à formação crítica do aluno.

Diante da complexidade técnica e da abrangência informacional das TICs, vale ressaltar que a preparação do professor para lidar com essas ferramentas também precisa ser vista pelos programas de formação contínua docente como um fator fundamental. Monte Mór (2010), ao corroborar as ideias de Pereira (2005), realça que “os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa realidade [digital], aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula” (p. 31). Também, diante das inúmeras possibilidades de utilização das ferramentas tecnológicas, Leffa (2006: 15) salienta que “o computador é uma ferramenta extremamente versátil, com enorme capacidade de adaptação; pode ser usado para inúmeras tarefas, tanto no trabalho como no lazer, tanto na educação como na pesquisa”.

Nesta pesquisa, a abordagem de investigação adotada é a pesquisa-ação, desenvolvida essencialmente pelo método qualitativo, em que focalizei a perspectiva

da reflexão sobre a minha prática como professor-pesquisador nas interações pedagógicas junto aos participantes.

É importante realçar que a preocupação em investigar os pressupostos da reflexão sobre a prática pedagógica e, mudanças e desafios propostos pelos novos letramentos sobre o ensino-aprendizagem de línguas adicionais tem sido objeto de estudo de pesquisadores como: Dorigon (2008), que investigou a formação reflexiva do professor de língua estrangeira para compreender o desenvolvimento e as dificuldades da prática num instituto de idiomas. Entre os resultados, destacou-se a possibilidade de autoconhecimento e autoinvestigação do professor por meio da reflexão-crítica, propiciando o aperfeiçoamento da prática pedagógica e a transformação do contexto. Takaki (2009) investigou a natureza complexa dos letramentos a partir de conceitos de linguagem, conhecimento, cultura e realidade, como processos sociais nas relações desiguais de poder. Para a autora, os letramentos buscam questionar, desafiar as práticas sociais dominantes, sem deixar que valores locais se transformem em universais.

Do mesmo modo, outros pesquisadores buscaram compreender o papel da formação do professor de inglês e dos letramentos, como: Edmundo (2010), que investigou o ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico (LC) para analisar como os pressupostos teóricos do LC materializam-se no trabalho do professor; Duboc; Ferraz (2011) que discutem a questão da formação docente, papéis do inglês para além da função comunicativa, em que a língua é vista como ferramenta crítica e participativa nesse cenário de processos globais da atualidade. Os autores tomam os letramentos como aporte teórico para priorizar o trabalho dos letramentos críticos e a noção de expansão de perspectivas.

Com o foco em práticas de linguagens em espaços extraescolares, Magnani (2011) investigou como as práticas ligadas aos letramentos têm sido abordadas na sala de aula, para defender uma abordagem política e ética, frente à linguagem em uso nas diversas esferas sociais em um contexto de distribuição desigual de poder que se reflete no ambiente escolar. Mattos (2011) partiu do estudo dos novos letramentos, para focalizar o ensino de língua estrangeira no intuito de compreender o papel da educação nesse contexto contemporâneo. A autora ressalta que a escola precisa se adaptar às novas demandas da sociedade para atingir os objetivos educacionais, com ênfase na formação de cidadãos plenos em sua atuação em

todos os níveis sociais. Na minha pesquisa, parto da reflexão crítica da minha prática pedagógica, como integrante do processo de minha formação contínua docente, em que o uso pedagógico das TICs dentro e fora da sala de aula é visto como instrumento auxiliar e motivador para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de inglês e à formação do aluno para atuar criticamente na vida social.

É importante esclarecer que a minha proposta de utilização das TICs para mediar o ensino de inglês não pressupõe descartar o livro didático³ assegurado ao aluno pelo Ministério da Educação e da Cultura – MEC desde 2010, por entender que “o computador não substitui nem o professor nem o livro” (Leffa, 2006: 13). A proposta aqui é inserir as tecnologias, especificamente o computador e a Internet, nas minhas práticas pedagógicas, integrando-as aos recursos didáticos (livro, apostilas, materiais digitais), em sala de aula e fora dela.

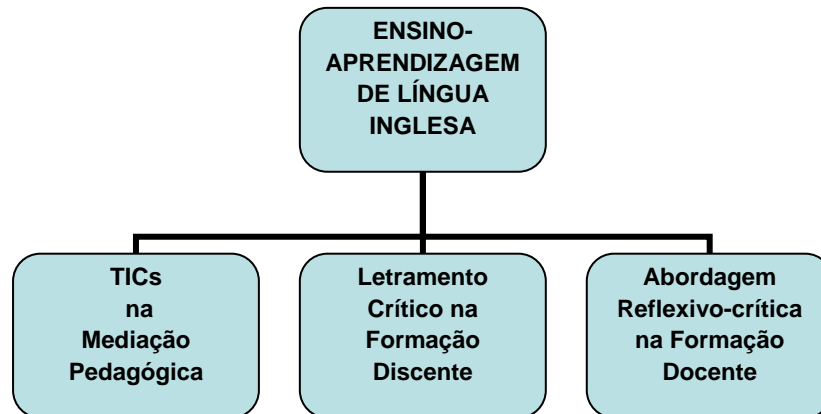
Com relação à estrutura e desenvolvimento, esta tese está organizada em três seções. Na primeira seção: o ensino-aprendizagem de línguas adicionais, discuto as epistemologias a respeito dos reflexos das novas tecnologias sobre o ensino de línguas adicionais a partir da Linguística Aplicada (LA).

Apoio-me nos estudos de Lévy (1999), entre outros, para compreender o papel do professor frente aos paradigmas de aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais e os conceitos de ciberespaço e cibercultura. Amparo-me em Staa (2011) para compreender o comportamento dos alunos num laboratório de informática, bem como para discutir a função do *blog* e os motivos para sua criação e utilização como ferramenta pedagógica. Discuto ainda os conceitos de letramentos e letramento crítico e as noções de reflexão sobre a prática.

Esta pesquisa-ação possui três eixos epistemológicos, a saber: o uso das tecnologias para mediar as práticas pedagógicas, a perspectiva do letramento crítico e a formação discente, e a abordagem crítico-reflexiva para contemplar a minha formação continuada de professor-pesquisador, como mostra a figura a seguir.

³ O livro adotado pelo Instituto Federal de Alagoas é: ON STAGE: Língua Estrangeira Moderna – Inglês Ensino Médio, volume 3, do autor Amadeu Marques.

Figura 1: Eixos epistemológicos da pesquisa.



Fonte: (SANTOS, 2014)

Na segunda seção, descrevo a Metodologia, em que reflito teoricamente sobre o papel da pesquisa em Linguística Aplicada (LA) e discuto os conceitos da pesquisa-ação a partir de Thiollent (2009), para focalizar e tentar compreender suas principais características. Refiro-me à Celani (2005) e ao Freeman (2009), entre outros, para refletir sobre o paradigma qualitativo e explicitar os motivos da escolha desse método para o desenvolvimento da pesquisa-ação.

Nessa mesma seção, apresento o contexto social da pesquisa e o meu perfil de professor-pesquisador e dos participantes; os instrumentos de coleta com seus principais objetivos e fases em que os dados foram coletados.

Na terceira seção, faço a interpretação dos dados, no intento de relacioná-los aos instrumentos e às considerações teóricas da primeira seção, as quais serão expandidas no percurso interpretativo. A interpretação dos dados foi definida a partir de tópicos interpretativos que elaborei com o intuito de contemplar as diferentes etapas do curso e para valorizar o desenvolvimento das principais atividades.

Em seguida, nas considerações finais, retomo as perguntas de pesquisa e tento respondê-las criticamente. Após essas considerações, apresento as referências teóricas.

1 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Nunca presenciamos as técnicas da informação se propagando de forma tão rápida e transformando o mundo de modo tão imediato. Sua presença é, sem dúvida, percebida e sentida instantaneamente em todo o globo terrestre: um fato ocorrido aqui é transmitido mundialmente (IFA, 2006: 1).

Nesta seção, discuto a respeito de reflexos das tecnologias da informação e das comunicações (TICs) e da globalização sobre o ensino-aprendizagem de línguas adicionais, apoiado, principalmente, nos estudos de Freitas (2009), Arruda (2009), Monte Mór (2006, 2007, 2010), Perrenoud (2000), Moran (2003) e Staa (2011), que discutem o papel da educação frente às influências causadas pelas TICs em âmbito global e local. Busco apoio em Lévy (1999) para uma redefinição do papel do professor no contexto da cibercultura e em Kenski (2001), Masetto (2003), Moran (2003) para ampliar a discussão sobre atribuições docentes no contexto do ensino-aprendizagem mediado pelas TICs.

Discuto, ainda, o papel do aluno com base em Moran (2003), Rodrigues (2010), Lima; Almeida (2010) que apontam para a necessidade de novas atitudes do aluno na construção do conhecimento. Recorro a Kenski (2001), Lévy (1999), Moran (2007), Arruda (2009), Staa (2011) para aprofundar a discussão sobre a construção do conhecimento mediado por TICs.

Em seguida, discorro sobre letramentos e seus desdobramentos a partir de estudos de Lankshear; Knobel (2011), McLaughlin; DeVogd (2004) e Rojo (2012), entre outros. A seção se encerra com os conceitos de professor-reflexivo e prática reflexiva na perspectiva de Schön (1983, 1987, 1992, 2000), com o envolvimento das discussões levantadas pelos pesquisadores Liston; Zeichner (1991), Contreras (2000) e Pimenta (2002).

1.1 Novas Tecnologias e Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais

O desenvolvimento das ciências educacionais influenciado, principalmente, pelos crescentes avanços tecnológicos em escala global, salientado na epígrafe desta seção, vem exigindo reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem diante das possibilidades de novos caminhos e de mudanças na educação escolar como

um todo e em especial no ensino de língua materna e de línguas adicionais. Tais reflexões se tornam relevantes no contexto educacional pelas contribuições que o uso das TICs pode oferecer ao processo de construção do conhecimento, às interações sociais e à formação do aluno.

Neste sentido, a inserção das tecnologias digitais como ferramentas para auxiliar o ensino de modo geral e de inglês, foco deste estudo, vem aos poucos se tornando realidade nas escolas públicas brasileiras nas últimas décadas. No âmbito epistemológico e socioglobal as pesquisas envolvendo TICs têm demandado novas perspectivas teóricas no intuito de compreender seu papel, seus impactos e influências nas relações humanas, sociais e educacionais.

A necessidade de inserir as tecnologias nas escolas, de acordo com Perrenoud (2000), está associada ao fato de elas já fazerem parte do cotidiano das pessoas na vida social. O autor destaca os aspectos que representam mudanças no dia a dia dos indivíduos decorrentes das influências das tecnologias digitais, ao evidenciar “as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e de pensar” (PERRENOUD, 2000: 139).

De um modo mais específico, para tratar das expectativas a respeito dos benefícios e influências da Internet e da linguagem digital sobre a vida contemporânea, Arruda (2009) enfatiza que:

Não só a Internet, mas também a linguagem informática tem ultrapassado cada vez mais as barreiras dos especialistas e alcançado grande número de pessoas. Em todos os espaços estão presentes as linguagens computacionais: em supermercados, caixas eletrônicos, serviços de atendimento ao cliente, lojas de entretenimento etc., ou seja, percebe-se que o acesso a essas linguagens “digitais” tem sido cada vez mais comum entre os sujeitos, o que gera mudanças culturais profundas (ARRUDA, 2009: 20).

Ao considerar que essas linguagens computacionais provocam mudanças culturais importantes também no ambiente escolar, Motta-Roth (2007) salienta que as atividades mediadas por computador na sala de aula podem ser motivadoras para a aprendizagem. No entanto, segundo a autora, faz-se necessária uma exploração de natureza pedagógica dessas tecnologias, de modo que elas possam trazer contribuições efetivas ao processo de ensino-aprendizagem.

Diante do processo de mudanças culturais, em decorrência da disseminação das TICs na vida social, muitos pesquisadores estão buscando compreender os seus benefícios pedagógicos sobre a educação geral e sobre o ensino-aprendizagem de línguas, a exemplo de: Monte Mór (2007, 2010), em suas

pesquisas sobre impactos e mudanças decorrentes da globalização e das TICs tanto na vida social quanto no contexto escolar; Arruda (2009) que estuda a relação entre tecnologias digitais e educação, e mudanças de ordens sociais, culturais e de trabalho; Kenski (2008) em seus estudos sobre ações docentes mediadas pelas tecnologias digitais; Lankshear; Knobel (2011) que trazem à discussão a necessidade de adequações dos conceitos de letramentos e novos letramentos no mundo interligado por redes e interconectado pelas mídias digitais.

De um modo geral, essas pesquisas apontam para a necessidade urgente de não apenas equipar as escolas com os aparatos digitais, mas de se fazer maiores investimentos e criar as condições para o uso pedagógico dos recursos tecnológicos que, no meu entendimento, envolve, principalmente, a formação ou qualificação do professor.

Perrenoud (2000) chama a atenção para o fato de que a inserção das tecnologias nas escolas vai bem mais além de simplesmente saber usar o computador. O autor observa que:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2000: 128).

Desse modo, as tecnologias passariam a integrar as dinâmicas de um fazer pedagógico mais reflexivo e crítico das ações do professor e do aluno, e também prescindiriam de perspectivas de letramentos para dar conta de uma abordagem crítica sobre os temas veiculados nos materiais didáticos digitais. Assim, acredito que os papéis do professor e do aluno precisariam de uma redefinição para atender um ensino-aprendizagem de inglês mediado pelas TICs que visasse à formação da criticidade do aluno.

Lévy (1999) define o papel do professor na cibercultura⁴ como o de “um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo” (p. 171). O autor compreende a inteligência coletiva como “uma inteligência globalmente distribuída, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real que conduz a

⁴ O neologismo “cibercultura” refere-se ao “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999: 17). Lévy (1999) define “ciberespaço” ou “rede” como: “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores” (p. 92).

uma mobilização de competências” (LÉVY, 2000: 28). Esse conceito parte do princípio de que as TICs proporcionam práticas de compartilhamento de informações e construção colaborativa de conhecimentos em esfera global.

Como animador da inteligência coletiva, Lévy (2009) acrescenta que a atividade do professor será voltada ao acompanhamento e à gestão das aprendizagens. Uma questão que considero pertinente na definição desse autor é: qual é a função ou as atribuições do professor-animador diante desse novo papel?

Para ampliar essa discussão, focalizo os estudos de Staa (2011), que ressaltam a grande facilidade de acesso às mais variadas informações a partir do advento das TICs, e alteração nas funções do professor, em decorrência desse fato.

A autora afirma que:

Nesse novo contexto, a transmissão do conhecimento, que sempre foi um dos principais papéis do professor (e dos livros, evidentemente), passa a ser realizado muito rapidamente pela tecnologia, com cores, animações, material atualizado, e outros recursos motivadores. Com isso, o professor passa a ter mais tempo para se dedicar ao papel de orientar e avaliar seus alunos (STAA, 2011: 35).

Eu não concordo com a autora quando ela se refere ao conhecimento como transmissão, e também observo que o uso das tecnologias na mediação do ensino-aprendizagem não diminui o trabalho do professor. Ao contrário, o professor precisará dedicar mais tempo à elaboração de planos e estratégias de estudo e de pesquisa na rede, além de uma maior dedicação à orientação e avaliação da aprendizagem dos alunos. É importante frisar que o professor não pode deixar às tecnologias o papel de criar as condições para construir os conhecimentos. Nesse sentido, Kenski (2008: 9) adverte que “as tecnologias, sozinhas, não educam ninguém”.

Acredito que o professor passa a repensar sua prática pedagógica diante dos desafios da sociedade do conhecimento e da informação, e a conscientizar-se, como lembra Behrens (2003) de que “o eixo da ação docente precisa *passar do ensinar para focar o aprender* e, principalmente, *o aprender a aprender*” (p.70). A autora acrescenta que diante dessa realidade “o professor deverá ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo” (BEHRENS, 2003: 71).

Assim, entendo que o papel de animador, motivador, incentivador do processo de construção do saber e de um constante aprendiz, “continuamente em

processo de evolução e desenvolvimento” (MASETTO, 2003: 140), é inerente às atribuições pedagógicas docentes.

Nessa perspectiva, Kenski (2001) destaca atribuições do papel docente e enfatiza o sentido de ensinar, ao afirmar que:

O papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido. Agente das inovações por excelência o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem (p.103).

Compreendo a aproximação que o professor media entre as inovações e os alunos como um processo de construção do saber que possa ir além da efetivação da aprendizagem da língua, para alcançar o desenvolvimento da criticidade do aluno. Do ponto de vista de Moran (2003: 30) o papel do professor é “fundamentalmente o de um orientador/mediador”, porque ele precisa integrar, de forma equilibrada, três dimensões: a orientação intelectual, a emocional e a gerencial.

Segundo ele, na dimensão intelectual, o professor não apenas informa, mas ajuda a escolher as informações mais relevantes e significativas para que os alunos “as compreendam, avaliem – conceitual e eticamente –, reelaborem-nas aos seus contextos pessoais” (p. 31). Na emocional, o professor assume o papel de motivador, incentivador, estimulando e organizando os limites, de forma equilibrada, com credibilidade, autenticidade e empatia (MORAN, 2003).

No papel de orientador/mediador gerencial, o docente se preocupa em organizar grupos, atividades de pesquisa, promover interações, bem como em estabelecer o processo de avaliação. Moran (2003) observa que o professor é “a ponte principal entre a instituição, os alunos e os demais grupos envolvidos (a comunidade)” (p. 31). Para ele, essa função gerencial leva o professor a atuar como orientador comunicacional e tecnológico; dessa forma, o docente ajuda o aluno “a desenvolver todas as formas de expressão, de interação, de sinergia, de troca de linguagens, conteúdos e tecnologias” (MORAN, 2003: 31).

Masetto (2003) também concebe o papel do docente como orientador/mediador da aprendizagem do aluno, mas observa que:

Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, no mais das vezes desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem

trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica (MASETTO, 2003: 142).

Para desempenhar esse papel, o autor advoga que o professor precisa confiar no aluno, na sua capacidade de ser responsável pela sua aprendizagem em parceria com o professor, para desenvolver habilidades múltiplas, de respeito, de interação, de responsabilidade, inclusive habilidades para trabalhar com tecnologias.

Diante da importância do papel do professor como mediador pedagógico do processo ensino-aprendizagem, torna-se relevante discutir também o papel do aluno frente às inovações tecnológicas. É fundamental levar em conta que sua atuação não pode ser passiva e precisa ser vista num prisma vygotskiano no qual o aluno participa ativamente do processo de construção do conhecimento, não somente para colocar-se em contato com a herança histórica do saber humano, mas para problematizá-lo e reconstruí-lo, ressignificando-o (RODRIGUES, 2010).

Demo (2008) define o papel do aluno, ao considerar que “todo processo de aprendizagem requer a condição de sujeito participativo, envolvido, motivado, na posição ativa de desconstrução e reconstrução do conhecimento e informação, jamais passiva, consumista, submissa” (p. 3). Ou seja, o antigo paradigma da relação distante entre professor-aluno precisa ser repensado no processo de construção do conhecimento, principalmente com o uso de TICs, conforme adverte Moran (2003) ao dizer que:

Ensinar com novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais de ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial (MORAN, 2003: 63).

A necessidade de mudanças de atitudes por parte do professor implica, a meu ver, em mudanças de mentalidade e de atitudes também por parte do aluno. Concordo com Masetto (2003), quando diz que é necessário que o aluno

trabalhe individualmente para aprender, para colaborar com a aprendizagem dos demais colegas, com o grupo, e que ele veja o grupo, os colegas e o professor como parceiros idôneos, dispostos a colaborar com sua aprendizagem (p. 141).

O fato de os alunos enxergarem os colegas como colaboradores para o seu crescimento, já representa, segundo esse autor, uma mudança de mentalidade importante e essencial para o processo de construção do conhecimento e de

aprendizagem. Com relação às atitudes e capacidades do aluno no processo de sua aprendizagem no uso das TICs, Lima; Almeida (2010) ressaltam que:

O aluno deve ser capaz de passar de um conhecimento intuitivo para um conhecimento reflexivo, sendo capaz de organizar, associar e estabelecer relações com as informações. Isso requer tempo, calma e paciência para aprender a pensar e a utilizar as informações adquiridas através das tecnologias em informações novas, que promovam discussões, debates e interações (LIMA; ALMEIDA, 2010: 3).

Dessa forma, percebo que corresponsabilidade, parceria, diálogo, debates, e interações pedagógicas sejam características do professor e do aluno, e passam a ser indispensáveis para o uso de TICs na mediação do saber. Em resumo, entendo que o papel do professor possa ser o de animador e motivador do processo ensino-aprendizagem; de incentivador e mediador da construção do conhecimento; o de pesquisador crítico e reflexivo de si mesmo e do seu saber docente, de interventor das posturas e atitudes impertinentes, entre outros.

O aluno, por sua vez, passaria a ser conscientizado de sua corresponsabilidade pela aprendizagem para participar ativamente das interações, discussões e da construção dos conhecimentos; passaria a ser colaborador, parceiro dos colegas e do professor, e desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre suas ações para intervir sobre elas.

1.1.1 Ensino-aprendizagem de inglês na escola pública da era digital

Discorrer sobre o processo ensino-aprendizagem implica refletir também sobre o papel da escola pública e sobre a noção de globalização como fenômeno da pós-modernidade. Justifico a necessidade de tratar do papel da escola nesse contexto, porque não a enxergo apenas como um espaço de ensino-aprendizagem, mas conforme Giroux (1997), como local político e cultural. É preciso considerar que a globalização afeta todas as instâncias da sociedade e, a educação precisa debater e tentar compreender as influências desse fenômeno.

Neste estudo, eu compartilho e defendo uma concepção de globalização em consonância com as considerações de Tavares (2010), que a define:

como processos sociais multidimensionais complexos que criam e intensificam interdependência e mudanças sociais em um nível

transplanetário entre pessoas que desenvolvem noções intrínsecas locais e globais em termos de fronteiras, tempo e espaço.(s.p.)⁵

Acredito que esse conceito de globalização esteja diretamente associado à premissa de que o mundo mudou, a vida mudou, os alunos mudaram, as mídias mudaram, as relações humanas mudaram (MONTE MÓR, 2010), e desse modo, a educação precisa, não apenas acompanhar as mudanças, mas também redefinir seu papel fundante no processo ininterrupto de construção e democratização do saber, com vistas à formação de indivíduos capazes de transformar a si mesmos e, coletivamente, contribuir para melhorar as condições de vida em seu entorno.

Nessa perspectiva, ao considerar a escola como fomentadora das transformações, formadora das novas gerações e, que essa formação reflete as características da sociedade (ARRUDA, 2007), é importante ressaltar que na era industrial, a escola passou a ser um centro de controle e manipulação do comportamento cívico e econômico dos indivíduos pelo estado. Este, por sua vez, estaria “usando seu aparato educacional para legitimar o uso da sua coerção” (WAKS, 2006: 412).

Diante dessa função/uso da escola como burocracia administrativa do estado, na visão de Waks (2006), podemos perceber, como aponta Lankshear (1987), que “a transmissão e prática do letramento na escola contribuem para a manutenção de padrões desiguais de distribuição de poder e de vantagens dentro da estrutura social” (p. 131). Mesmo na chamada pós-modernidade, com a escola integrada às mudanças advindas das inovações tecnológicas e da globalização, ainda não usufruímos de um ensino-aprendizagem da língua adicional e uma educação que, efetivamente, promovam a conscientização e a luta por justiça e igualdade de direitos dos cidadãos.

Para atingir tais metas, faz-se necessário compreender as influências da globalização e das tecnologias sobre a educação e o ensino nos dias atuais. Nesse sentido, Arruda (2009) pontua que as TICs assumem papel extremamente importante no processo de globalização pela sensível diminuição de espaço físico para transmissão de informações e produção de conhecimento. Jameson (2001 *apud* Arruda, 2009: 17) adverte que o conceito comunicacional da globalização “alternadamente mascara e transmite significados culturais e econômicos.” O autor

⁵ O texto consultado não apresenta indicação de página.

explica que esse conceito aparentemente comunicacional passou a ser a visão do mercado mundial que, ao se dar conta de sua interdependência, passa a visar à divisão do trabalho em escala global, e, assim, a criar novas rotas para o comércio eletrônico e para as finanças.

Nesse cenário mundial, Arruda (2009) observa a existência de:

uma espécie de “revolução” socioeconômica e até política (à medida que governos dependem cada vez mais da lógica do tempo real – desde ataques militares até a dependência financeira das Bolsas) e, principalmente, uma revolução mental, à proporção que tais tecnologias reorganizam as formas de apreensão do conhecimento, seja ele acadêmico, seja não acadêmico (ARRUDA, 2009: 18).

Podemos dizer que é de interesse da escola e da educação tentar compreender os níveis de influência da globalização sobre o modo como se dá a apreensão e construção do conhecimento. É nesse contexto, que vejo a importância do ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública para além do propósito de atender às exigências mercadológicas e tecnológicas. Considero que, preparar os alunos para engajarem-se na vida social e no mercado de trabalho é tão importante quanto desenvolver sua consciência crítica para exercer plenamente a sua cidadania. Monte Mór; Meneses de Souza, (2006) definem cidadania como:

A compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade, ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (MONTE MÓR; MENEZES DE SOUZA, 2006: 91).

Dessa forma, acredito que o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública demanda um desenvolvimento das habilidades orais e escritas do aluno que, paralelamente, vise à sua formação cidadã, e que esteja claro nos objetivos do ensino da língua adicional a valorização da cultura local e a visão crítica sobre a cultura global. Monte Mór e Menezes de Souza (2006) ressaltam a importância de sabermos valorizar a cultura local como o que é “regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias”, para o discernimento do que é global, “universal, externo, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais” (p. 96).

Diante do exposto, percebo que o ensino-aprendizagem de inglês mediado pelas novas tecnologias, atrelado a uma perspectiva de letramento crítico, pode ajudar a realização de práticas pedagógicas e a conscientização do professor e do aluno sobre seus papéis de agentes transformadores de si mesmos e da sociedade.

Assim, pelo letramento crítico, ressaltamos o papel da língua(gem) como interação inter e multicultural, como construção de sentido e de conhecimento.

1.1.2 TICs, conhecimento e formação docente

Ao discorrer sobre o modo como o conhecimento é concebido e construído a partir das informações e inovações disponíveis nas redes, e sobre a atuação da escola dos dias de hoje, que vai além das fronteiras do seu próprio espaço social, Kenski (2001) afirma que se trata de:

Um conhecimento fragmentário, mas tão disponível quanto um livro. Um conhecimento sedutor que se apresenta com todos os recursos de sons, cores, imagens e movimentos, que pode ser acessado em qualquer instante; sem restrições; informações provisórias, múltiplas, díspares, confusas, paradoxais; um excesso de dados que precisam ser compreendidos, discutidos e trabalhados coletivamente para serem apreendidos e analisados criticamente (KENSKI, 2001:103).

A propósito da forma sedutora de como as informações são disponibilizadas e acessadas, Lévy (1999) enfatiza que “a quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e se acelera. A densidade dos *links* entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos, e nas redes” (p. 13). Evidentemente, para esse autor, as telecomunicações são responsáveis pelo que ele chama de “dilúvio informacional” cujo crescimento e acessibilidade possibilitam outras formas de saberes e sua construção.

Diante desse dilúvio de informações e facilidades de acesso, é importante observar que, para que as informações disponíveis na Internet possam ser transformadas em conhecimento, é necessário que o professor faça a mediação desse processo junto ao seu aluno, como salienta Moran (2007), ao dizer que:

Há uma certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Na informação, os dados estão organizados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se (MORAN, 2007: 54).

É a mediação do professor na criação e construção do conhecimento com o uso de ferramentas tecnológicas que, sob meu ponto de vista, pode fazer grande diferença na aprendizagem escolar nos dias de hoje. Desse modo, é inegável que a informação seja o passo inicial para conhecer, e que “o conhecimento se dá

fundamentalmente no processo de interação, de comunicação” (MORAN, 2003: 24). Portanto, o papel da interação e do diálogo entre o professor e o aluno precisa ser reconsiderado como base do processo.

Com relação ao uso das TICs na sala de aula e seus reflexos na construção do saber e nas ações docentes, Arruda (2009) observa como se sente o professor diante dos efeitos da interatividade e das possibilidades comunicativas proporcionadas pelas tecnologias digitais, salientando que:

As consequências dessa nova realidade educacional provocam no professor uma sensação de que as coisas ficaram fora de seu alcance – existe um sentimento de perda de poder “intelectual” na sala de aula, visto que a escola passa a ser *um* dos *lôcus* de aprendizagem e busca de informações (p. 21).

Esse autor adverte que as transformações causadas pela cibercultura e suas influências na educação “não podem ser vistas apenas como uma “evolução” dos processos educativos, ao contrário representam uma espécie de ruptura com os modelos de aprendizagem anteriores” (ARRUDA, 2009: 21). Sobre essa ruptura com antigos paradigmas educativos e a forma como o conhecimento se apresenta, ele argumenta que:

Mais do que uma nova relação professor/aluno, o próprio conhecimento se apresenta de forma diferente, vinculado a tecnologias que exigem novos processos cognitivos de aprendizagem, em perspectivas espaço/temporais sem limites (p. 21).

Percebo, portanto, que a construção do conhecimento numa perspectiva digital implica repensar também a formação do professor de inglês, tanto na graduação quanto na formação continuada em que me incluo, diante das mudanças paradigmáticas no processo didático-pedagógico. Nesse sentido, vejo o engajamento do professor num processo contínuo de reflexão sobre sua prática como fator essencial para avançar na sua formação e qualificação.

O próprio docente, no meu entendimento, precisa ver o processo de formação contínua como fundamental para melhorar não apenas sua ascensão profissional em termos econômicos, mas, principalmente, para além de melhorar a qualidade do seu trabalho frente às mudanças, possa incentivar e promover o seu engajamento no universo da pesquisa, com vistas a compreender e solucionar os problemas que enfrenta no dia a dia de sua sala de aula.

Nesse prisma, concordo com Moran (2003: 30) quando afirma que “o professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-ensinando-aprendendo”.

Também considero relevante quando o referido autor diz:

Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua (MORAN, 2003: 53).

Contudo, vejo muita coerência nas palavras de Staa (2011) ao defender a importância de o professor formar-se e informar-se a respeito do uso da tecnologia na educação, e que não basta o professor ter criatividade, carisma e talento comunicativo sem o conhecimento teórico vinculado à prática pedagógica. A autora declara que:

O que não se pode afirmar é que o professor criativo, mas sem recursos ou sem formação para compreender o significado da tecnologia na educação, possa ensinar o mesmo que um professor com recursos e formação (STAA, 2011: 30).

A autora enaltece a necessidade da preparação do professor para lidar com as ferramentas tecnológicas, não atribuindo o sucesso do ensino e da aprendizagem ao conhecimento meramente técnico do professor, mas levando em conta “o valor de uma educação que envolve formação, construção de conhecimento, diálogo e recursos” (STAA, 2011: 29). Ela também destaca o fator pedagógico ao acrescentar que: “se acreditarmos que uma docência de qualidade se faz com talentos inatos como criatividade e carisma, colocamos por terra o valor de uma formação profissional e de recursos para o aprimoramento pedagógico” (STAA, 2011: 29).

Diante da relevância de uma formação focada na construção do conhecimento e no diálogo entre teoria e prática, acredito que o ingresso dos professores de línguas em cursos de pós-graduação pode trazer diversos benefícios, tais como: o acesso à diversidade metodológica e epistemológica das pesquisas acerca dos fenômenos da linguagem; o seu engajamento em práticas de letramentos, letramento crítico e multiletramentos; conhecimentos sobre o uso e exploração pedagógicas das ferramentas digitais; a valorização da reflexão crítica da prática, entre outros saberes, que podem aprimorar o seu desempenho docente.

É importante realçar que a qualidade da formação do professor, como observa Paiva (2005), pode refletir positiva ou negativamente no interesse e na motivação do aluno pela aprendizagem da língua adicional. Observo que em relação

ao uso de TICs na mediação e construção do conhecimento, bem como no processo de formação crítica do aluno, não seria diferente.

1.1.3 TICs e mudanças na sala de aula

Retomo nesta subseção o contexto das múltiplas funções docentes, para refletir, de acordo com Staa (2011), sobre a sensação de estranheza do “animador da inteligência coletiva” (LÉVY, 1999), ao se deparar com a turma no laboratório de informática. Coincidentemente, o laboratório de informática do Instituto Federal foi o cenário, por assim dizer, onde esta pesquisa foi realizada. No início das aulas, como professor-pesquisador, senti-me mais do que deslocado. Demorei dias para compreender os efeitos da mudança e me readaptar àquele novo contexto.

Staa (2011) ressalta que a sensação estranha é decorrente do costume do professor com aulas expositivas na sala de aula, enquanto no laboratório de informática ele deixa de ser o centro das atenções da turma. Diante da dificuldade de os alunos ficarem atentos às orientações do professor, essa autora destaca que: “os estudantes olham para telas de computadores ligados, que lhes dão acesso a mundos interessantíssimos, e é muito difícil fazer com que olhem para o professor e o ouçam nesse momento” (STAA, 2011: 36).

Nessa mesma perspectiva, em que os recursos digitais passam a ser o foco de interesse e atenção dos alunos, Braga (2007) observa que:

[...] os diferentes recursos oferecidos pelas novas tecnologias digitais têm não só viabilizado, mas principalmente incentivado propostas de ensino menos centradas no professor e mais voltadas para a interação e o diálogo, já muito defendidas pelas propostas pedagógicas de orientação sócio-interacionista [sic] (BRAGA, 2007: 182).

Desse modo, o uso pedagógico das TICs pode promover mudanças importantes, não só na relação professor-aluno, mas na abertura para perspectivas de letramentos que atendam às demandas de novas posturas e atitudes docentes no processo de ensino-aprendizagem da língua adicional, mais voltado ao diálogo e às interações. Acredito que tanto na sala de aula comum, quanto no laboratório de informática o espaço que o professor ocupa deve considerar os princípios da interação social, sobretudo, como uma ruptura a modelos pedagógicos que centralizam o ensino na figura do professor.

Com relação à inserção das TICs no ambiente escolar e seus aparatos inovadores, acho relevante salientar que, atualmente, não somente no laboratório, mas na sala de aula comum, os alunos acessam a Internet via seus celulares e outros aparelhos tecnológicos cada vez mais potentes, que poderiam ser valorizados e explorados em prol do ensino-aprendizagem do inglês.

Assim, os desafios para o professor são muitos no sentido do uso pedagógico das ferramentas para construir conhecimentos e promover aprendizagem. Staa (2011) reafirma a importância da participação ativa do aluno com ideias e sugestões que possam contribuir para o planejamento das aulas; ela diz que o professor precisa “criar uma proposta de trabalho interessante o suficiente para que os alunos trabalhem – ou até incentivá-los a elaborar essa proposta” (p.36). A seguir, tratarei de um modo mais específico sobre outros cuidados e desafios que o professor precisa enfrentar.

1.1.4 Desafios pedagógicos mediante o uso das TICs

Neste subtópico, discorro e discuto questões já apontadas por pesquisadores como Kensky (2007), Motta-Roth (2007), Lévy (1999), e sobre cuidados que o professor deve ter em relação a orientações para um uso mais seguro e proveitoso das ferramentas tecnológicas. Discuto também os motivos para a criação do *blog*, sugeridos por Staa (2011), como mais um recurso tecnológico que pode auxiliar no ensino-aprendizagem em geral e especificamente da língua adicional.

Não se pode negar que a proposta de mediar o ensino-aprendizagem de inglês através das TICs exige um olhar cuidadoso do professor quanto às mudanças de posturas e atitudes, já observadas, e com relação a outras questões, a exemplo do uso desmedido e sem orientação da Internet pelos alunos, cujas consequências podem ser negativas para a aprendizagem da língua.

A integração das TICs às práticas desenvolvidas *na* e *para* a sala de aula, pela Internet, por exemplo, exige do professor outras maneiras de orientar e de avaliar o desenvolvimento dos alunos e as suas produções. De um lado, o risco de plágio ou fraude quando o aluno copia e cola os trabalhos da Internet pode ser um desafio para o professor desatento. Diante disso, Staa (2011) observa que existem professores que exigem trabalhos manuscritos por acreditarem que, assim, os alunos elaborariam conceitos autênticos. Por outro lado, o professor precisa

descobrir ou conhecer meios de preparar o aluno para aprender a pesquisar na Internet e produzir os próprios trabalhos. Ou, em outros termos, conforme Behrens (2003):

(...) o professor deve mudar o foco de ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o 'aprender a aprender', abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno (p. 71).

Retomando o caso da fraude, Staa (2011) assegura que, em sendo os trabalhos digitais, basta o professor inserir um fragmento suspeito em um buscador e a probabilidade de perceber a fraude é muito grande. Ou seja, os cuidados sempre se voltam ao uso didático-pedagógico das ferramentas e dos recursos digitais para construir conhecimentos e promover a aprendizagem.

Nesse sentido, penso que a descentralização do ensino focado no professor para ser focado nas ferramentas e, principalmente, nos alunos, na construção de conhecimentos a partir da Internet constitui um grande passo para aprimorar posturas e atitudes didático-pedagógicas, não apenas do professor, mas também do próprio aluno no ensino-aprendizagem de línguas adicionais mediado por TICs.

Um dos aspectos que considero positivo nesse novo foco paradigmático do ensino é que o 'professor-animador', por estar mais próximo dos alunos, pode perceber melhor o 'ânimo' e os interesses deles pela aprendizagem da língua e pode incentivar a sua participação ativa no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Outro aspecto que já é fundamental, mas que precisa ser considerado é o próprio interesse do professor em conhecer a 'inteligência coletiva' do seu alunado, no sentido do seu conhecimento de mundo, de suas práticas de letramento digital, que envolvem os diversos gêneros textuais, suas preferências com relação a *sites* e redes, suas estratégias de aprendizagem e de entretenimento no ciberespaço, para que o professor possa contextualizar o ensino com a realidade do aluno.

A propósito, o ciberespaço, considerado suporte da "inteligência coletiva", é descrito por Lévy (1999: 29) como "uma das principais condições para o seu próprio desenvolvimento". Em relação ao modo acelerado com que o ciberespaço se amplia, Lévy (1999) alerta que "o crescimento do ciberespaço não determina automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas fornece a esta Inteligência um ambiente propício" (p. 29).

Sob meu ponto de vista, essa afirmação pode remeter, de um lado, à necessidade de o professor preocupar-se ainda mais em elaborar um planejamento significativo, com objetivos claros das atividades via TICs, envolvendo, como já mencionei: a participação ativa do aprendiz, somada à reflexão crítica das práticas e abordagens, visando a atender aos propósitos e melhorias almejados pelo professor, pelo aluno e pela própria educação.

Por outro lado, é preciso considerar que o uso da Internet como recurso pedagógico, livre e aberto às informações pode permitir aos alunos conhecer diversos contextos de interações em situações reais e fazer que eles possam interagir, agir no mundo e sobre os outros, além de aprimorar o seu engajamento na leitura e produção de textos de forma ativa e crítica (Meurer; Motta-Roth, 2002).

Todas essas possibilidades oferecidas pelas TICs, acessíveis aos usuários por um simples *click*, podem e devem servir aos objetivos do ensino e da aprendizagem. Contudo, o acompanhamento atencioso do professor sobre o processo e o conhecimento sobre os problemas relacionados às ferramentas não podem ser descartados.

Uma questão que pode ser considerada preocupante sobre o uso descuidado das tecnologias, que certamente acarretará consequências na sala de aula, está associada ao que Lévy (1999: 30) já apontava como mudanças nas formas de comportamento humano em decorrência das interatividades na órbita das redes digitais, a saber:

- o isolamento e sobrecarga cognitiva resultantes do estresse das comunicações e do trabalho à frente do computador;
- a dependência decorrente do vício na navegação ou em jogos em mundos virtuais;
- a dominação (consequência do domínio quase monopolista de algumas potências econômicas sobre funções importantes da rede);
- a exploração, a exemplo do teletrabalho vigiado, ou de deslocalização de atividades no terceiro mundo;
- *bobagem coletiva* no caso de rumores, conformismo em rede ou em comunidades virtuais, acúmulo de dados sem qualquer informação, “televisão interativa”.

Acredito que esses aspectos observados pelo referido autor, também chamados de “riscos da Internet livre” nos dizeres de Staa (2011: 33), podem decorrer do uso desmedido ou desassistido do ciberespaço. A autora reforça a necessidade de a escola discutir com os alunos sobre esses riscos quando diz que “é preciso orientá-los sobre como se comportar na rede, que tipos de informação jamais oferecer; conhecer os mecanismos de busca de informações seguras e refletir sobre o modo como interagem entre si na *Web* (STAA, 2011: 33).

Ao tratar também das diversas formas e adequações de conduta dos internautas frente aos diferentes ambientes da Internet como *site* de fofocas, o *blog* particular, o *blog* coletivo, redes sociais e *e-mails* pessoais, Ribeiro (2007) ressalta: “a Internet não deve ser vista como um monólito incógnito e nem como uma rede onde tudo é permitido” (p. 224). A autora diz ainda que as regras de convivências são desenhadas tacitamente pelos usuários inclusive as maneiras de ler e de escrever nesses ambientes. Ela enfatiza que “a rede é, antes de qualquer coisa, um ambiente movido pela interação social” (RIBEIRO, 2007: 224).

Mesmo concordando que esses assuntos precisam ser discutidos pela escola e trabalhados em sala de aula, observo que isso não implica necessariamente a criação de manuais para o uso ideal da Internet. No entanto, existem orientações que podem encaminhar para o acesso mais seguro, o uso ético, educativo, saudável e proveitoso da Internet, com o fim de alertar, o usuário (o aluno principalmente), para que não crie vínculos de dependências ou de vícios prejudiciais à sua saúde, como o tempo excessivo de navegação na *Web*, sem repouso físico e mental suficiente, entre outros perigos, o que pode trazer consequências negativas à sua aprendizagem.

1.1.5 O *blog* como recurso de aprendizagem

Entre as ferramentas tecnológicas e os diversos recursos digitais (redes sociais, *sites*, *e-mails* pessoais etc.), que podem ser usados a serviço do ensino e da aprendizagem de inglês como língua adicional, resolvi discorrer nessa subseção sobre o *blog*, pela necessidade de conhecer e discutir pontos positivos e negativos do seu uso pedagógico e, principalmente, por ter criado o *blog* da turma como mais

um canal de comunicação entre mim como professor-pesquisador e os participantes desta pesquisa.

Trata-se, pois, segundo Staa (2011), de “um *site* cujo dono usa para fazer registros diários que podem ser comentados por pessoas em geral ou grupos específicos que utilizam a Internet” (p. 17). De acordo com Ribeiro (2007), diante das funções e mutação dos *blogs* desde sua criação em 1999, eles podem ser definidos como:

ferramentas pelas quais o usuário pode escrever e publicar textos e imagens, [e que] têm feito as vezes de uma espécie de diário *on-line*, mais tarde de um caderno de anotações ou mesmo de uma página de pequenas notas diárias, que podem ser divulgação de eventos, comentários de acontecimentos, publicações de textos literários (RIBEIRO, 2007: 232).

Essa autora acrescenta que apesar da fama de diário de adolescente esses meios de comunicação já são utilizados com sucesso por diversas áreas profissionais. No entanto, segundo a autora, o mundo acadêmico ainda não pesquisou o tema de modo mais aprofundado para saber sobre o que se pode fazer com um *blog* nas escolas. Os estudos de Staa (2011), por exemplo, observam que as pessoas se divertem com publicações das próprias reflexões e rotinas; é comum o uso desse meio de comunicação entre profissionais como jornalistas e público; professores e seus alunos.

Assim, vejo a criação de um *blog* para integrar-se aos demais recursos digitais da sala de aula no contexto da minha pesquisa, como um canal mais restrito e exclusivo tanto para comunicação geral com o grupo participante da pesquisa quanto para fazer anotações, comentários, orientações, postagens, espaço para descontrações etc., e como uma espécie de diário coletivo do grupo.

O uso pedagógico do *blog* também é objeto de outras pesquisas como a de Burgardt (2007) que vê os *blogs* não apenas como diários *on-line*, mas também com funções bem mais significativas na comunicação; Glogoff (2005) define o *blog* como uma ferramenta instrucional centrada na aprendizagem; Franco (2005) o descreve como uma forma de interação linguístico-cognitiva entre os alunos para possibilitar a construção de textos narrativos colaborativamente; Staa (2011), que além de defini-lo como espaços para registros e comentários diários, como mencionado anteriormente, discute as razões para usar o *blog* na mediação do ensino-aprendizagem, ao defender que esse recurso oferece muito mais possibilidades de interação do que um *site* comum.

Staa (2011) elenca sete motivos para o professor criar um *blog* para se comunicar com seus alunos. Após cada item sugerido, discuto-o e relaciono-o as minhas observações da prática e às expectativas sobre os benefícios que ele pode oferecer a este estudo, a saber:

1. Ser divertido. “Um *blog* é criado assim: pensou, escreveu. E depois os outros comentam [...] é possível inserir imagens, o educador tem a oportunidade de explorar essa linguagem tão atraente para qualquer leitor, o que aumenta ainda mais a diversão” (p. 18, 19).

O *blog* da turma foi criado com várias seções, e uma exclusiva para diversão chamada *Just 4 fun* (só para se divertir), com o intuito de postar *funny stories, jokes*, (estórias engraçadas, piadas) etc. A ideia é incentivar o aluno a participar de um espaço coletivo que também envolva e incentive a leitura e a escrita em inglês, além de ser divertido, e que os participantes sejam usuários e colaboradores. Ribeiro (2007) recomenda que o professor incentive os alunos para a escrita em *blogs*, considerando que essa nova prática de leitura e escrita ocorre com a maior parte dos jovens que interagem pela WWW. Defillippo; Cunha (2005) *apud* Ribeiro (2007: 239) observaram que “essa prática entre internautas adolescentes é impregnada de criatividade e prazer”, o que segundo Ribeiro (2007), dá a possibilidade de converter a brincadeira deles em assunto para a sala de aula.

2. Aproximar professor e aluno. “Além de trocar ideias com a turma, o que é um hábito extremamente saudável para a formação dos estudantes, no *blog*, o professor faz isso em um meio conhecido por eles...” (p. 19).

Como já foi dito anteriormente, uma das funções do *blog* foi de ser um canal a mais de comunicação, já que os alunos também possuem e-mails e participam de redes sociais que também podem ser utilizados para esse fim. Porém, eu pude perceber que o contato extraclasse pelo *blog* era muito interessante por possibilitar um rompimento de fronteiras do tempo e espaço restrito de aula.

3. Permitir reflexões sobre colocações postadas. “O aspecto mais saudável do *blog*, e talvez o mais encantador, é que os *posts* sempre podem ser comentados” (p. 19).

Nessa função, o *blog* pode ser bem apropriado ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escritas na língua inglesa, em que os participantes dispõem de um espaço para comentar sobre as experiências de aprendizagem, sobre as produções etc.

4. Ligar o professor ao mundo. “Ao indicar um *link*, (elo) o professor se conecta ao mundo, pois, muito provavelmente deve ter feito uma ou mais pesquisas para descobrir o que lhe interessava” (p. 20).

Esse motivo remete ao papel de pesquisador que deve fazer parte das práticas do professor e que exige um pouco mais de critérios quando se trata de pesquisar na Internet para as escolhas e recomendações de *links*, como lembra a autora: “a pesquisa na Internet exige um maior grau de seletividade do que uma pesquisa em livros e também exige agilidade na escolha de palavras-chave” (STAA, 2011:31).

5. Ampliar a aula. O que não foi debatido no tempo de aula pode ser explorado de modo aprofundado em outro tempo e espaço.

Vejo esse motivo como uma alternativa para ultrapassar as fronteiras do tempo e do espaço de aula, como já mencionei. Assim, o *blog* assume a função de estender o tempo restrito da aula, de ampliar e compartilhar conhecimentos em outro ambiente, além dos espaços da escola.

6. Permitir troca de experiências com os colegas. “É possível que os colegas professores entrem nos *blogs* uns dos outros” (p.20).

Essa possibilidade de trocar experiência pode ser muito interessante, no sentido da interação entre os outros professores e pela oportunidade de saber os seus comentários, opiniões ou até sugestões. Como a autora observa: “essa troca de experiências e de reflexões certamente será muito rica” (STAA: 2011: 20).

7. Tornar o trabalho visível. “Tudo que é publicado [até mesmo os comentários] no *blog* fica disponível para quem quiser ver” (p.21).

Esse motivo pode ser bastante gratificante, pois as produções dos alunos serão postadas, além de todas as seções do *blog*, e todo o trabalho poderá ser visto por outros alunos. Acredito que essas possibilidades podem tornar significativo o uso do *blog* para auxiliar o ensino-aprendizagem de uma língua adicional como o inglês, integrado a outras ferramentas para mediar a construção de saberes e até motivar os agentes envolvidos no processo.

1.2 Novos Letramentos: (re)construção de um conceito

“O ensino de letramento não é neutro – não é uma questão de habilidades universais ou processos naturais” (LUKE; LUKE, 2001: 4).

Nesta subseção, reflito e discuto os conceitos de letramentos considerando os desdobramentos, as características, as variantes ou as especificidades que contemporaneamente são associadas aos letramentos como novos, críticos, multi, digitais, dentre outros. Nesse sentido, enfatizo que fazer distinções é fundamental

para ratificar a dinâmica do movimento que marca os diferentes momentos sócio-históricos e situados, principalmente, diante da premissa de que letramento não remete a um processo natural ou neutro, mas a uma prática educativa.

Para Monte Mór; Menezes de Souza (BRASIL, 2006: 98), o “letramento está intimamente ligado a modos culturais de usar a linguagem.” Os autores lembram que no passado, o letramento era concebido como a aquisição da tecnologia da escrita alfabética, sem quaisquer vínculos com a língua, cultura ou questões sociais. Esses pesquisadores observam que o uso da linguagem em comunidades de práticas se dá a partir do desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão oral. Por essa razão, o termo letramento passa a ser usado “para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nos quais formas de leitura interagem com formas de escrita em práticas socioculturais contextualizadas” (MONTE MÓR; MENEZES DE SOUZA, 2006: 106).

No contexto educacional brasileiro, as primeiras noções de letramento estão diretamente ligadas à perspectiva da pedagogia crítica de Paulo Freire dos anos 1970 que constitui a base para o processo de mudança paradigmática acerca do letramento, tanto no âmbito global quanto local. O uso das TICs no contexto escolar, por exemplo, passou a influenciar o modo como compreendemos e construímos sentidos a partir de um texto, o que levou pesquisadores como Lankshear; Snyder (2000; 2003), Lankshear; Knobel (2007; 2011), McLaughlin; DeVoogd (2004), entre outros, a rediscutirem os conceitos de letramento para definições de terminologias (novos, digitais, multi, críticos etc.), que, mesmo inter-relacionadas, fossem mais condizentes com os multimeios atuais de interagir socialmente através da linguagem.

Lankshear; Snyder (2000), ao revisitarem os conceitos de letramentos, diante das inovações tecnológicas, chamam nossa atenção para duas crenças: a primeira de que os letramentos estão sendo somados à tecnologia, o que poderíamos chamar de “letramento tecnológico”; e a segunda, de que as TICs oferecem “novas maneiras de se fazer letramento” (p. 25). Entretanto, os autores reforçam que, apesar dos avanços digitais, as noções básicas de letramento educacional permanecem as mesmas, ou seja, as mesmas habilidades desenvolvidas pelo letramento escolar tradicional são aplicadas de um novo modo via novas mídias e novas tecnologias.

Do ponto de vista de Street (1995), o conceito basilar de letramento é subdividido em letramento autônomo, referente às habilidades básicas do indivíduo em relação à apropriação oral e escrita da língua; e em letramento ideológico, voltado às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. O autor destaca que, no enfoque autônomo, a construção de sentido do texto está atrelada às atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente quanto às inconscientes. No caráter ideológico, Street (1995) enfatiza os contextos sociais e particulares em que ocorrem as práticas de leitura e escrita e as relações de poder que estão explícitas ou implícitas nesses contextos.

É importante salientar dois pontos sobre essa bifurcação do letramento na visão de Street (1995): primeiramente, que o modelo autônomo está diretamente associado ao ideológico, embora este último seja mais abrangente, e possua marcas sócio-históricas que determinam as práticas de letramento de acordo com o momento e lugar em que elas acontecem; em segundo lugar, que a visão do letramento crítico (LC) vai além da capacidade do indivíduo de construir sentido e participar ativamente da vida social pela apropriação da leitura e da escrita.

Numa visão mais ampla, portanto, é preciso considerar que o objetivo do LC estende-se ao desenvolvimento da consciência social do indivíduo e da sua cidadania responsável e ativa (SNYDER, 2008). É nesse sentido que o letramento ideológico precisa ser compreendido, sobretudo, diante do uso crescente da Internet que propicia a inserção dos estudantes em contextos diversos de interações e construção de sentido em âmbitos locais e globais. São as interações, além das fronteiras locais, principalmente, que exigem mais do que as habilidades básicas dos letramentos, como a leitura e a escrita, sendo necessário desenvolver a habilidade de ver e compreender criticamente os discursos ideológicos que circulam nas redes e seus reflexos na vida social (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002).

Na perspectiva do letramento digital, Kress (2003: 27) adverte que “a grande mudança é que não podemos mais tratar o letramento (ou a língua) como o único, o principal, que dirá o mais importante meio de representação e comunicação”. Em outras palavras, o autor chama a atenção para a existência de outras formas de letramento, como o visual, por exemplo; ele diz que, durante o processo de leitura de um texto no meio digital, o aluno utiliza-se de sua capacidade para construir sentidos a partir de textos que se apresentam através da linguagem oral (considerando-se

aqui narrativas em forma de *link*) e visual, além de outros elementos semióticos. Essa realidade pode ser constatada ao se observar, por exemplo, as interações proporcionadas pela Internet nos ambientes virtuais de um modo geral e a diversidade de linguagens e multissemioses usadas e negociadas para as construções de sentido entre os internautas.

Com relação às práticas digitais de letramentos, Kenski (2008) observa que o livre acesso às informações e às novas práticas telecomunicativas digitais proporcionados pela Internet influenciam, interferem e alteram o comportamento dos indivíduos. A autora enfatiza que “o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas alteram sua maneira de pensar, sentir e agir” (KENSKI, 2008: 21).

Acredito que a conscientização e reflexão acerca das mudanças influenciadas pelas TICs na vida social, possibilita a (re)construção do conceito de letramento que envolva criticidade, reflexão-ação por parte do professor e do aluno, frente aos desafios dos novos contextos tecnológicos e socioculturais. Compreendo que as inovações tecnológicas e suas influências sobre a educação e os letramentos, exigem posturas e atitudes críticas dos docentes e discentes, e um olhar atento e problematizador sobre a realidade.

Nesse contexto, é evidente e fundamental que o professor conheça os materiais dos *sites* e estabeleça critérios para avaliar e escolher aqueles que ele fará uso nas discussões em sala de aula. Dessa forma, o professor poderia assumir uma postura reflexiva e crítica não somente diante das escolhas de materiais, mas também com relação à sua própria prática, de maneira a verificar se ela permite que processos de letramentos sejam engajados. Isso implica dizer que o professor passaria a “assumir postura de inquisição, criticidade e de dúvida diante das informações – novas e velhas – e, ao mesmo tempo, exercer papel de orientação e cooperação com os alunos. Ensiná-los a aprender e [...] aprender, ensinando” (KENSKI, 2001: 75).

Inquirir e criticar, nesse sentido, significa que o professor deve voltar seu olhar para a prática, avaliando suas ações e o modo pelo qual elas se articulam frente às velhas e novas visões paradigmáticas de letramentos.

Concordo com Lankshear; Knobel (2011: 23) quando dizem:

Ultimamente em sociedades como a nossa tem sido crescentemente aceito que o ensino do letramento “**não é e não pode ser** um processo ‘puro’,

através do qual as pessoas adquirem domínio sobre símbolos e nada mais é transmitido no processo de aprendizagem”, (grifos meus).

Podemos perceber que a crescente aceitação do letramento para além da aquisição de domínio sobre os símbolos é inversamente proporcional à rapidez com que as tecnologias são desenvolvidas e inseridas na sociedade. No entanto, sem o caráter participativo e crítico que os letramentos propõem, o desenvolvimento da leitura e da escrita, independente do uso de recursos digitais nas atividades em sala de aula, ficaria descontextualizado, reduzido e limitado.

Os autores ressaltam ainda o reconhecimento de que os símbolos – palavras, textos, histórias infantis (e eu acrescento, imagens, sons, e todo material de leitura digital ou analógico) que são utilizados no ensino-aprendizagem carregam em si valores ideológicos que precisam ser questionados e problematizados durante o processo de letramento.

Com relação aos valores e conteúdos ideológicos, Lankshear; Knobel (2011) apresentam o exemplo dos Estados Unidos em que leitores em desenvolvimento escolar são examinados com o intuito de serem conscientizados de conteúdos ideológicos indesejáveis, tais como: sexismo, racismo, elitismo, estereótipos e outras formas de preconceitos que podem estar contidos nos textos.

Compartilho da visão de Lankshear; Knobel (2011) no que diz respeito à compreensão de letramento como processo de discussão e problematização de valores, suposições, hábitos, tradições, práticas, preconceitos, entre outras questões de natureza sociocultural. Sob meu ponto de vista, o propósito de educar, seja em língua materna ou adicional, para promover a aprendizagem num viés sócio-histórico e sociointeracionista, está vinculado a mudanças na forma de “estar no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2001: 17), e essas metas constituem o grande desafio do professor, em especial o de inglês como língua adicional, (doravante, ILA).

Lankshear; Knobel (2003) ressaltam a repercussão das influências tecnológicas sobre diferentes instâncias da educação, quando afirmam:

Acreditamos que não foram apenas nossos letramentos que foram fortemente impactados pela revolução da tecnologia da informação. [...] a abordagem da escola ao conhecimento e à aprendizagem está sendo seriamente desafiada e tornada obsoleta pela intensa digitalização da vida diária (LANKSHEAR; KNOBEL 2003: 155).

Nesse contexto, a escola precisaria rever seus princípios pedagógicos e socioeducacionais para que a construção do conhecimento e o ensino-aprendizagem possam ser fortalecidos pela utilização das TICs, e prosseguir cumprindo o papel democrático de formar cidadãos para transformar a realidade. Vejo que as práticas de letramento crítico poderão contribuir para uma educação contemporânea que promova a cidadania e viabilize a transformação social (CERVETTI *ET AL*, 2001).

Contudo, é preciso reconhecer, como advertem Cope; Kalantzis (2000), a inadequação dos conhecimentos convencionais para atender às novas práticas exigidas pela sociedade globalizada e digitalizada. Para isso, creio que ensinar uma língua adicional numa perspectiva de LC pode fazer toda a diferença.

De acordo como os estudos de Wooldridge (2001), o letramento crítico não pode ser visto como uma técnica ou estratégias, mas deve integrar “uma pedagogia por trás de toda uma abordagem ou prática de sala de aula. [...] implica decodificar e codificar a contextualização ideológica, política e social das práticas de letramento” (p. 259).

Ao considerar essas contextualizações mencionadas por Wooldridge (2001), que vão além do sentido denotativo de codificação e decodificação nas abordagens e práticas de sala de aula, defendo nesta tese, um conceito de letramento crítico que leve em conta a ênfase e elucidação de questões socioculturais e ideológicas que exigem do leitor o desenvolvimento da conscientização crítica para além do texto (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006).

A seguir, discorro sobre conceitos de letramento crítico, para confirmar e justificar a relação dessa pesquisa-ação com a referida perspectiva.

1.2.1 Letramento Crítico: uma proposta de mudanças de posturas e atitudes

No campo específico do ensino de uma língua adicional como o inglês, enxergo a necessidade de o professor adequar suas práticas educativas às realidades que enfrenta como sendo tão importante quanto o seu conhecimento acerca das epistemologias pedagógicas para nortear as suas ações docentes. Assim, para engajar-se em práticas de letramento crítico, é fundamental que o professor saiba estabelecer distinções entre leitura crítica e letramento crítico.

Segundo Cervetti; Pardales; Damico (2001), a leitura crítica está diretamente associada à tradição liberal humanista, e o letramento crítico, fundamentado em perspectivas críticas. Esses autores apontam a teoria social crítica e as teorias freireanas como influências importantes na concepção dessas abordagens, e buscam delimitar os aspectos que as diferenciam.

Cervetti *et al* (2001: 2) definem leitura crítica como “o processo de avaliação da autenticidade e validade do material e da formulação de uma opinião sobre ele”. Nesse caso, o leitor se preocupa em descobrir as intenções do autor, para discernir fatos e avaliar as informações. Para esses autores, no letramento crítico, não existe neutralidade e o sentido de um texto é múltiplo e está sempre ligado ao contexto sócio-histórico.

Na visão de Cervetti *et al* (2001: 5), no letramento crítico, o sentido de um texto se concebe por:

um processo de construção e não de extração; nós atribuímos mais sentidos a um texto do que extraímos. Acima de tudo, o significado textual é compreendido num contexto sócio-histórico e de relações de poder, não somente como produto ou intenção de um autor. (minha tradução)⁶

Portanto, a construção de sentido de um texto pode ser entendida como resultado da decodificação ideológica e problematização desta, para viabilizar sua ressignificação. Dessa forma, compreender o sentido de crítico constitui um passo fundamental para uma prática de letramento contextualizada e integrada ao ensino-aprendizagem de ILA.

Pennycook (2001 *apud* Duboc, 2012: 84) amplia a discussão sobre a noção de “crítico”, ao afirmar que ela abrange duas acepções, a saber: como posição emancipatória modernista que está associada ao neomarxismo e à teoria crítica; e como posição problematizadora pós-moderna que se orienta por estudos pós-estruturalistas e pós-colonialistas. Duboc (2012) relaciona essas vertentes da noção de crítico à distinção entre **pedagogia crítica** freireana e à concepção de **letramento crítico** como postura pedagógica definida pelos novos letramentos.

A autora argumenta que:

Realizar atividades pedagógicas sob as premissas do letramento crítico depende, portanto, da atitude docente sobre o currículo. A crítica desejada

⁶ a process of construction, not exegesis; one imbues a text with meaning rather than extracting meaning from it. More important, textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author.

não se encontra pronta no material didático, no professor, no aluno ou na instituição, mas, sim na relação que emerge entre todas essas instâncias, cabendo ao professor praticar essa atitude/postura problematizadora nas brechas de suas práticas docentes, sempre que as encontrar ou julgar relevante (DUBOC, 2012: 96)

Desse modo, o ensino de inglês na perspectiva do letramento crítico dependerá principalmente da atitude/postura crítica do professor para desenvolver um ensino-aprendizagem que promova, além do desenvolvimento das habilidades linguísticas requeridas para o uso da língua nas práticas sociais, o desenvolvimento, principalmente, da consciência crítica do aluno para que ele passe a adotar atitude/postura problematizadora como meio de desconstrução dos discursos ideológicos implícitos ou explícitos nos materiais, nas ações pedagógicas e nas instâncias que contribuem para a formação da criticidade do aluno.

Portanto, os desafios pedagógicos envolvidos em um processo de mudança de posturas e atitudes docentes implicam, entre outras ações, compreender a noção de construção, desconstrução e reconstrução de sentido numa perspectiva de letramento crítico. Nessa direção, McLaughlin; DeVoogd (2004) esclarecem que:

O letramento crítico vê os leitores como participantes ativos no processo de leitura e convida-os para se deslocarem da aceitação passiva da mensagem do texto, para questionar, examinar, ou disputar a relação de poder que existe entre autores e leitores. Ele foca em questões de poder e promove reflexão, transformação, e ação (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004: 14). (minha tradução⁷)

O grande desafio para o leitor, a meu ver, é exatamente o deslocamento para uma ação efetiva, isto é, para uma 'não aceitação passiva' da mensagem do texto, o que exige uma postura crítica, ativa e participativa (PEARSON, 2001).

Segundo McLaughlin; DeVoogd (2004), o letramento crítico é norteado por quatro princípios, a saber.

- *O letramento crítico focaliza questões de poder e promove reflexão, transformação, e ação.*

Esse princípio advoga que é preciso ir além das boas intenções e da tomada de consciência diante de situações de desigualdade, de preconceitos e injustiças, pois só a compreensão não basta para promover mudanças. Os autores ressaltam

⁷ Critical literacy views readers as active participants in the process and invites them to move beyond passively accepting the text's message to question, examine, or dispute the power relations that exist between readers and authors. It focuses on issues of power and promotes reflections, transformation, and action.

que “precisamos agir sobre nosso conhecimento” (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004: 15). Ou seja, não basta refletir e discutir os problemas sociais sem um plano de ação que encaminhe a mudanças de posturas e atitudes.

Os autores afirmam que, “por natureza, esse processo [de mudança] **não é passivo, mas ativo**, desafiando e rompendo com **o ideal ou a realidade** com o propósito de **minimizar** iniquidade e injustiça” (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004: 15). (minha tradução ⁸- grifos meus)

É possível afirmar que esse princípio representa para os indivíduos uma alternativa para encaminhar mudanças em si mesmos e na sociedade, por meio de sua participação ativa, problematizadora e interventiva nos problemas.

- *O letramento crítico focaliza o problema e sua complexidade.*

Esse princípio propõe um engajamento dos sujeitos na busca de compreensão do problema e sua complexidade. Os autores ressaltam que, ao focar na complexidade do problema, podemos levantar questões e buscar explicações alternativas como um modo de reconhecer e entender mais amplamente a situação.

Dessa forma, é importante considerar a relevância de não apenas ler, mas de explorar o texto, problematizando-o para tentar compreender sua complexidade. Podemos perceber que, quando os alunos abordam os textos criticamente, engajados na perspectiva de letramento crítico, eles começam a vê-los como representações da realidade. Nos dizeres de Cervetti *et al*, (2001: 7),

[...] essas representações são construções sociais, eles [os alunos] tem uma grande oportunidade de assumir uma posição mais forte em relação a esses textos – para rejeitá-los ou reconstruí-los de maneiras que sejam mais consistentes com suas próprias experiências no mundo.” (minha tradução⁹)

Em outros termos, as práticas de letramento crítico em sala de aula podem oferecer aos alunos diversas oportunidades de posicionar-se criticamente diante de conteúdos nos textos, para a desconstrução e reconstrução de conceitos, além de possibilitar o exercício de cidadania nas práticas sociais.

⁸ By nature, this process is not passive, challenging and disrupting the ideal or commonplace for the purpose of relieving inequity and injustice.

⁹ [...] these representations are social constructions, they have a greater opportunity to take a more powerful position with respect to these texts - to reject them or reconstruct them in ways that are more consistent with their own experiences in the world.

- *As estratégias do letramento crítico são dinâmicas e se adaptam aos contextos em que são usadas.*

A criatividade e a criticidade do professor passam a ser determinantes diante da singularidade de cada contexto porque não existem métodos que funcionem do mesmo modo em todos os contextos e o tempo todo. McLaughlin; DeVoogd (2004: 15) pontuam que “nenhuma técnica que promova letramento crítico pode ser exportada para um outro cenário sem adaptá-la a aquele contexto.” (minha tradução¹⁰)

Para os autores, aplica-se a esse princípio a observação de Freire (1998) que trata da impossibilidade de se exportar práticas pedagógicas sem que essas práticas sejam reinventadas. Eu concordo com essa visão freireana, ao considerar que cada sala de aula, cada turma, ou cada contexto de ensino-aprendizagem possuem características singulares que precisam ser consideradas pelo professor.

Com relação aos cuidados do professor nesse contexto, McLaughlin; DeVoogd (2004) ainda acrescentam que:

Em qualquer exploração de letramento crítico, o professor precisaria avaliar constantemente a reação do aluno para ter a certeza de que a experiência seja verdadeira com relação à filosofia e aos propósitos do letramento crítico (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004: 16). (minha tradução¹¹)

Observo que dois aspectos merecem destaque nesse princípio: o primeiro é que a prática do letramento crítico possibilita adaptações contextuais; e o segundo é quando os autores afirmam que “existe um senso de empoderamento e confiança no ato de criação que não pode ser alcançado ao copiar” (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004: 16). (minha tradução¹²) Ou seja, cada situação problema possui suas características e peculiaridades, por isso, o professor poderia juntamente com os alunos ativar o senso de criatividade com base em outras experiências de abordagem crítica para agir sobre o que acontece em cada contexto.

- *O letramento crítico rompe com a realidade examinando-a sob múltiplas perspectivas.*

¹⁰ No technique that promotes critical literacy can be exported to another setting without adapting to that context.

¹¹ In any exploration of critical literacy, the teacher should constantly assess student responses to ensure that the experience is true to the philosophy and goals of critical literacy.

¹² There is a sense of empowerment and confidence in the act of creating that cannot be achieved by copying.

McLaughlin (2001) recomenda examinar o ponto de vista sob o qual um texto é escrito e também problematizar outras perspectivas que possam ou não estar representadas. Tal recomendação desafia os alunos a expandirem seu pensamento e a descobrirem diversas crenças, tomadas de posições, e formas de compreensão dos problemas.

Desse modo, o letramento crítico auxilia os alunos na transição entre aceitar o texto pelo seu valor nominal, para questionar tanto as intenções do autor quanto as informações da maneira em que são apresentadas no texto. Para ilustrar o poder de ação desse princípio podemos exemplificar com a abordagem de um texto na aula de inglês sobre a impunidade penal no Brasil.

Nesse caso, ao abordar e explorar as informações do texto, os leitores poderiam não somente discutir e problematizar a defasagem do código penal brasileiro diante de antigas e novas formas de criminalidades, mas também questionar e discutir sobre a quem, de fato, interessa a manutenção da impunidade, e a não revisão desse código; quais os reais motivos para essa defasagem das leis penais e por que ainda se mantêm privilégios para os chamados crimes do colarinho branco. A depender do contexto, o leitor poderia perguntar de quem são as vozes de militantes nos movimentos em prol de reformas políticas, de combate às injustiças sociais, de revisão das leis, das lutas por direitos humanos etc., e por que essas vozes nem sempre são ouvidas.

Para McLaughlin (2001), estar atento a explorar essas perspectivas alternativas diante de um texto pode viabilizar uma postura crítica do leitor. O exemplo da abordagem acima, apesar do caráter meramente ilustrativo, demonstra que as diversas possibilidades de manipulação consciente ou não dos textos servem a interesses e apagam vozes.

1.3 A formação contínua do professor de inglês reflexivo-crítico

O educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo, está atento ao que não sabe, ao novo. Mostra para o aluno a complexidade do aprender, a nossa ignorância, as nossas dificuldades. Ensina, aprendendo a relativizar, a valorizar a diferença, a aceitar o provisório. Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses (MORAN, 2003: 16,17).

Nesta subseção, discorro sobre a formação continuada docente e sobre a importância do professor se engajar em pesquisas *em/sobre* a sala de aula com foco

na reflexão crítica (Schön, 1983). Percebo que o desafio de refletir criticamente a própria prática docente se resume nos dizeres de Almeida (2002), quando salienta: “o professor reflexivo é um investigador da sala de aula, formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica” (ALMEIDA, 2002: 28).

Nessa perspectiva, o contexto educacional, cada vez mais influenciado pela globalização das informações e das comunicações, exige uma revisão estrutural que vá além das tomadas de decisões sobre os investimentos para tecnologizar as escolas. Acredito que uma revisão desse porte poderia ajudar na atualização dos currículos e melhorar as condições físicas de trabalho docente, pelo incentivo ao engajamento em programas de formação. Defendo que a escola precisa apoiar a formação contínua do professor como uma meta fundamental para se alcançar os objetivos educacionais.

A necessidade de atualizar e ampliar os saberes através de novos caminhos epistemológicos, como sugere a epígrafe desta subseção, pode tornar as ações do professor e da comunidade escolar ainda mais significativas. É pelo processo de formação contínua que os professores poderão refletir dificuldades e ampliar seus conhecimentos, como preconizam as OCEMs (BRASIL, 2006). Assim, o próprio professor precisa estar atento a essa importância e buscar se engajar em programas de formação do seu interesse.

Ao Considerar que a formação docente também pode se refletir na formação do educando, Menezes de Sousa; Monte Mór (2006) apontam para metas gerais da educação que estão diretamente vinculadas à qualidade da formação do professor, e que todas as disciplinas curriculares precisariam buscar essas metas, com destaque para: “a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (p. 91). Com relação à valorização da aprendizagem como reflexo dos objetivos e práticas de ensino de inglês, as OCEMs (BRASIL, 2006) assinalam que:

O valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos. Além disso, conforme sugestões feitas em outros parâmetros curriculares, os temas transversais, podem ser de grande valia. As atividades de leitura (mas não apenas essas) e concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino podem contribuir igualmente (BRASIL, 2006: 92).

É nesse ínterim que a formação continuada dos professores de inglês que, neste estudo, eu atrelo à reflexão da minha prática pedagógica como professor-pesquisador, pode fazer uma grande diferença. Acredito que tanto a formação inicial quanto a contínua precisariam proporcionar o ingresso do professor no mundo da pesquisa acadêmica, com o fim de motivá-lo a refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas.

Nessa direção, Cavalcanti; Moita Lopes (1991) lembram que o aprimoramento das práticas de sala de aula não pode acontecer dissociado de uma reflexão teoricamente informada. Ou seja, não são reflexões aleatórias ou meramente empíricas e intuitivas que levarão ao melhoramento das práticas docentes. Além disso, é importante que a reflexão iluminada pela teoria aconteça sem deixar de fora “aqueles aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito” (CONTRERAS, 2002: 105). Esse autor atribui a incapacidade de investigar os aspectos peculiares e imprevisíveis da prática a uma visão positivista de pesquisa na qual há aplicação de regras definidas para alcançar resultados já previstos. Ele argumenta:

Por isso é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Deste modo, será possível recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficavam ou subordinadas ao conhecimento científico técnico, ou excluídas de sua análise e consideração (CONTRERAS, 2002: 106).

Vejo esse resgate das competências humanas de refletir criticamente e deliberar sobre os problemas e imprevisibilidade da prática, sem a rigidez imposta pela racionalidade técnica, como fator essencial para a interpretação e compreensão crítica dos dilemas e conflitos da sala de aula.

Considero relevante a possibilidade apontada por Almeida Filho (2001), quanto ao desenvolvimento do professor a partir da própria experiência prática em sala de aula; mas acredito que a sua competência linguístico-comunicativa precisa ser vista também como essencial, por ser seu instrumento básico de trabalho, e que passa a ser, pelo menos, uma das referências do aluno para essa mesma competência.

Os estudos de Paiva (2005) focalizam as experiências de aprendizagem da língua inglesa de professores, suas memórias, dificuldades e reflexos sobre suas práticas atuais de ensino. Ela enfatiza que:

Não podemos desconhecer que sem a competência linguístico-comunicativa o professor fica sem seu principal instrumento de trabalho, pois é essa competência que ele tem a expectativa de adquirir para depois desenvolver em seus alunos e é essa mesma competência que os alunos esperam atingir (PAIVA, 2005: 3).

Nesse sentido, percebo a importância da minha participação no PDPI (Programa de Professores de Inglês), em 2013, na Universidade da Carolina do Sul nos Estados Unidos, oferecido pelo governo brasileiro, em convênio com a Comissão Fulbright. Naquela ocasião, pude adquirir novas experiências metodológicas, além de atualizar conhecimentos da língua e de aspectos históricos e socioculturais.

Na subseção a seguir, discuto de modo mais detalhado a noção de prática reflexiva docente e sua relevância no processo de formação continuada.

1.3.1 Professor reflexivo: um meio de compreender e redefinir práticas

Nesta subseção, amplio as noções e conceitos de reflexão sobre a prática, com o intuito de discutir suas implicações para a formação continuada do professor. Apoio-me nas pesquisas de Pimenta (2000); Contreras (2002); Ifa (2006) e Santos (2013) que fazem uma discussão mais aprofundada da proposta de Schön (1983; 1992) para um fazer pedagógico baseado na reflexão crítica da prática.

Início a discussão ao observar que a graduação, muitas vezes, é o grau máximo de formação dos professores de inglês no cenário brasileiro, e por essa razão, acredito que a reflexão sobre a prática pode ser um caminho para o professor compreender o sentido de investigar a sua ação docente, para atualizar-se epistemologicamente e melhorar suas práticas.

O termo professor reflexivo (PIMENTA, 2002: 18-19) passou a fazer parte do cenário educacional a partir dos anos 1990 do século XX, e logo surge uma grande questão em relação ao termo 'reflexão' "como atributo próprio do ser humano" (adjetivo) e como "um movimento teórico de compreensão do trabalho docente" (conceito). Com o propósito de elucidar os aspectos que distinguem a noção de reflexão como atributo humano, e de professor reflexivo (movimento), faz-se necessário conhecer as bases de sustentação desse movimento, a partir do seu formulador Donald Schön.

Preocupado com a necessidade de se dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, Schön (1983) propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, para valorizar, assim, a construção do conhecimento na prática, pela reflexão, análise e problematização da própria prática.

Tal proposta contraria os moldes do currículo normativo vigente daquele contexto norte-americano, em que a formação dos profissionais se dá primeiro pela apresentação dos conhecimentos científicos, depois pela sua aplicação e, no fim, por um terceiro momento com o estágio que supõe a aplicação (prática) desses conhecimentos técnico-profissionais. Schön (1983) toma como base os estudos filosóficos de John Dewey que valoriza a **experiência** e a **reflexão na experiência**, e de Luria e Polanyi sobre o **conhecimento tácito** definido como o **conhecimento na ação**, para elaborar sua proposta de formação profissional.

De acordo com Pimenta (2002), a proposta de Schön fundamenta-se numa epistemologia da prática, para considerá-la como momento de construção dos conhecimentos, a partir da sua reflexão, análise e problematização, que também envolve os conhecimentos presentes nas soluções dos problemas, o conhecimento tácito.

Ao perceber a insuficiência do conhecimento tácito, Schön (1983) propõe a reflexão na ação definida como o que leva os profissionais a criarem, construírem novas soluções e a descobrirem caminhos alternativos diante das novas situações. Desse modo, os profissionais criam um conhecimento prático como resultado do repertório de experiência mobilizado em situações similares e repetitivas.

No entanto, como cada situação exige novos conhecimentos que superam o conhecimento prático, num ciclo de novas investigações e construções de outros saberes, o movimento é denominado de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Esse movimento é definido a partir dos problemas que exigem uma análise, uma contextualização, uma problematização e diálogo com outras perspectivas teóricas. Foi a partir desse movimento que surge a valorização da pesquisa na ação que serviu de bases para o que convencionalmente se denomina de '*professor pesquisador de sua prática*'.

Para Contreras (2002), "Schön parte da forma com que habitualmente se realizam as atividades espontâneas da vida diária, distinguindo entre *conhecimento na ação* e *reflexão na ação*" (p. 106). O autor acrescenta que, no dia a dia, nossas

práticas geralmente se baseiam em um conhecimento implícito, tácito, sem um controle específico sobre ele.

Sobre os processos nos quais, pensamos sobre o que fazemos, ou mesmo enquanto fazemos, as próprias palavras de Schön (1983) enfatizam: “em tais processos, a reflexão tende a ser enfocada interativamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuitivo implícito na ação” (Schön, 1983: 56 *apud* Contreras, 2002: 107).

Ifa (2006) considera inquestionável a contribuição de Schön (1983, 1992, 2000) pela valorização da dimensão reflexiva da prática e sobre a prática. O autor afirma que a dimensão reflexiva e epistemológica da prática, dessa forma, “opôs a ideia de que a prática fosse considerada apenas um produto de aplicação do conhecimento teórico” (IFA, 2006: 16). Para ele, a prática passa a ser vista como um elo entre o conhecimento e ação, e, apesar de sua “natureza ambígua” por conotar “rotina e repetição”, pode ser compreendida “como diálogo reflexivo com a situação uma vez que agrega o contexto social no qual está inserida e as consequências sociais que nele provoca” (IFA, 2006: 16).

Santos (2013: 3), ao tratar da reflexão na ação como meio de gerar novas ações, afirma que:

É por meio do exercício da reflexão, durante a ação, que o professor se torna um profissional reflexivo, compreendendo as práticas de sala de aula e as possibilidades que podem orientar o desenvolvimento de ações transformadoras.

Nesse sentido, a proposta de Schön valoriza as práticas em sala de aula com vistas aos seus reflexos no processo de transformação das práticas sociais. Pimenta (2002) focaliza o papel das universidades sobre a formação do professor, de modo a advogar o fato de que a valorização da prática proposta por Schön poderia melhorar os currículos dessa formação, ao afirmar:

Assim, encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilita responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição (PIMENTA, 2002: 20).

A autora ressalta que as ideias de Schön se expandiram para outros países e foram ampliadas num cenário de reformas curriculares que, naquela época, colocava em questão a formação de professores numa perspectiva técnica. É nesse contexto que surge a necessidade de se formar profissionais, aptos a ensinar em situações incertas, singulares, repletas de conflitos e dilemas.

Compreendo, portanto, que a proposta de uma prática refletida docente no processo de aprimoramento das ações pedagógicas e da formação contínua não pode se concretizar sem o caráter crítico e atuante da reflexão. Ou seja, sem as intervenções nas práticas que possam encaminhar às mudanças necessárias. Além do mais, é preciso recorrer às epistemologias já existentes e construir novos conhecimentos a partir das situações e dilemas que não são previstos pelas teorias.

Nesse sentido, em consonância com Pimenta (2000), também acredito que se centrar apenas na prática e sua reflexão, de modo individualizado, não seja suficiente para dar conta dos saberes docentes necessários a uma perspectiva reflexiva.

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (Pimenta, 2000: 24).

Podemos dizer que a relação entre saber docente, prática reflexiva e epistemologias educacionais é o que favorece as perspectivas de análises dos problemas da prática e das ações a serem empreendidas em cada contexto situado.

1.3.2 A proposta de Schön sob outros olhares

Os estudos de Pimenta (2002) discorrem sobre a tendência das pesquisas em educação de focarem no ensino como prática reflexiva. A pesquisa, nessa perspectiva, é vista como instrumento de formação de professores, e é a partir dessa visão que surgem indagações como:

- Que tipo de reflexões os professores têm realizado?
- As reflexões envolvem um processo de consciência das questões sociais, econômicas e políticas do ato de ensinar?
- Quais são as condições que os professores dispõem para refletir?

Essas questões colocam em evidência “o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações”, e pode ocasionar uma “supervalorização” desse profissional como indivíduo (PIMENTA, 2002: 22). A partir daí, surgem preocupações de vários autores sobre possíveis riscos que elenco, interpreto e relaciono à minha pesquisa, a saber:

- **Praticismo:** trata-se do desenvolvimento de uma concepção de ‘prática’ como sendo suficiente para dar conta das epistemologias necessárias à docência.

Na minha experiência, combati esse risco intensificando o diálogo teórico-prático diante dos desafios observados e investigados, como, por exemplo, nas consultas teóricas para compreender as implicações que envolvem o uso pedagógico do *blog*, e assim, viabilizar a criação do *blog* da turma.

- **Individualismo:** resultante de uma reflexão em torno de si própria.

Apesar de a minha pesquisa envolver uma autoinvestigação, esse risco foi em parte superado pelo uso de instrumentos de pesquisa como: avaliação dos participantes sobre as aulas e as propostas de atividades, depoimentos parciais e entrevistas finais, em que os participantes apontaram aspectos positivos e negativos da própria experiência, e também das ações e atuação do professor, com sugestões para o aprimoramento.

- **Hegemonia autoritária:** se a perspectiva reflexiva for vista como suficiente para a resolução dos problemas da prática.

Não enfrentei essa dificuldade por não ver a perspectiva reflexiva como suficiente para melhorar as minhas ações pedagógicas.

- **Modismo:** que pode acontecer com uma apropriação indiscriminada e acrítica, sem considerar os fatores como origens e contextos que a gerou, levando à banalização da perspectiva reflexiva.

Antes e durante a pesquisa, estive atento aos desafios de me inserir numa prática reflexiva crítica e teoricamente informada. Foi nessa perspectiva de prática refletida que promovi mudanças nas minhas posturas no laboratório de informática, e fiz intervenções, entre as quais, passei a dar vozes aos alunos nas práticas de letramento.

Pesquisadores como Liston; Zeichner (1993) consideram a proposta de Schön (1983) como sendo aplicável a profissionais individuais, para produzir mudanças imediatas, porém sem conseguir que tais mudanças ultrapassem os limites da sala de aula. Para os autores, Schön não estabelece quais seriam as reflexões acerca da linguagem, os seus sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento; estes constituem os

quatro elementos fundamentais para que os professores possam melhorar o ensino ao considerarem os ideais de igualdade e justiça.

Outra questão importante no entendimento de Zeichner (1992) e de Contreras (1997) está associada à concepção de intervenção reflexiva que Schön propõe com base em Dewey, e que sustenta a incoerência do conceito de professor reflexivo como práticas de treinamento e de aplicação técnica. Os autores observam que, dessa forma, a reflexão perde o seu caráter crítico e passa a ser meramente técnica. Pimenta (2002) reforça que “essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico” (p. 23).

Para Pérez-Gómez (1992), a reflexão não pode ser vista como um processo psicológico individual, pois implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo cheio de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Nessa direção, Contreras (1997) lembra que é preciso incluir a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa. Ou seja, não se pode reduzir a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos que geram ações particulares em aula.

É exatamente nesse ponto que eu questiono a relevância de uma prática reflexiva-crítica que não se limite à ação individual do professor, ou a problemas triviais do fazer pedagógico. Quero dizer, é fundamental considerar a abrangência das ações docentes e da educação em si sobre os fatores de cunho sociais, culturais, econômicos e políticos que envolvem o processo de ensinar-aprender.

Percebo a importância de considerar a realidade social e os contextos culturais e históricos na ação reflexiva sobre a prática, na crítica de Kemmis (1985) *apud* Pimenta (2002: 24), ao considerar que:

A centralidade na aula como lugar de experimentação e de investigação e no professor como o que se dedica, individualmente, à reflexão e à melhoria dos problemas é uma perspectiva restrita, pois desconsidera a influência da realidade social sobre ações e pensamentos e sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos.

Compreendo a crítica do autor sobre o sentido restritivo de uma investigação centralizada no professor individualmente e na sala de aula. No entanto, defendo neste estudo que a pesquisa que propõe investigar a própria prática docente, pode sim contribuir significativamente para o aprimoramento coletivo, uma vez que o embasamento epistemológico em si, já denota uma ação de cunho coletivo ao

considerar as várias perspectivas e diálogos teórico-práticos. Além disso, o objetivo de qualquer pesquisa desse porte é servir de referência para que outros pesquisadores realizem outras investigações. Nessa direção, vejo que a reflexão crítica das práticas docentes pode oferecer melhoras significativas tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

Ao tratar da relação indissociável teoria-prática, Libâneo (1998a) dá relevo à importância da apropriação e produção de teorias como marco para a melhoria das práticas de ensino e dos resultados. Quanto ao processo de autoinvestigação, Contreras (1997) também chama a atenção para o fato de a prática dos professores precisar ser analisada, de modo a considerar que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas.

Acredito que esses olhares sobre o postulado de Schön (1983) são importantes para a compreensão de que a perspectiva reflexiva-crítica precisa estar vinculada às teorias que a subjazem, sem desconsiderar os contextos sociais em que se realizam e se sustentam as ações pedagógicas.

1.3.3 A teoria na reflexão crítica da prática docente

Pimenta (2006), em consonância com os estudos de Gimeno Sacristán (1999), pontua que é preciso considerar inseparáveis, teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (docente), e que o conhecimento pessoal não é formado apenas na experiência concreta do professor. Os conhecimentos docentes são nutridos pelas teorias da educação, cujo acervo de experiência “teórico-prático” deve estar sempre em processo de re-elaboração (PIMENTA, 2006). Para a autora,

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá a atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2006: 26).

Dessa forma, no contexto desta pesquisa-ação, observo que os desafios propostos pela ação reflexiva também precisam estar em consonância com os princípios norteadores da Linguística Aplicada, no sentido de considerar a teoria como iluminadora da prática, e o ensino de uma língua adicional, vinculado a uma perspectiva sociointeracionista da linguagem (VYGOTSKY, 1988), possa ser um meio de promover justiça social.

Ao considerar que a melhoria do ensino e as mudanças sociais como consequência das ações docentes abrangem dimensões que vão além das práticas reflexivas individuais, Zeichner (1992) realiza experiências de pesquisas para ressaltar o aspecto coletivo da reflexão como prática social.

Em suas pesquisas, esse estudioso formula três perspectivas que devem ser acionadas conjuntamente; eu apresento e comento cada uma delas, relacionando-as a minha pesquisa, a saber:

a. A prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos quanto nas condições sociais em que esta ocorre.

Percebo que essa perspectiva reforça a compreensão de que não se pode dissociar o ensino do seu contexto social e historicamente situado. Também vejo que a reflexão na ação centrada não apenas no desempenho pedagógico do professor pode ajudá-lo a perceber a importância de seu papel como observador e problematizador de temas e problemas sociais, e que, através do ensino-aprendizagem da língua poderá solucioná-los, ou ao menos minimizá-los.

b. O reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios.

As ações do professor, nesse sentido, estão diretamente voltadas ao papel de agente de reprodução ou de problematização e desconstrução dos discursos ideológicos que oprimem e marcam as práticas sociais.

c. A prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Essa perspectiva torna evidente que as ações docentes precisam alcançar dimensões além da ação individualizada de cada professor. Vejo que não apenas os professores, mas também os alunos são agentes de mudanças e, obviamente, não podem ser desconsiderados numa perspectiva de reflexão crítica da prática docente.

Concordo com Zeichner (1999) quanto ao reconhecimento de que os atos do professor são essencialmente políticos e, portanto, intimamente ligados ao aspecto social, cultural e econômico do ensino. Porém, reafirmo aqui que considero a própria experiência de pesquisa desta tese como uma formação contínua que pode contribuir para a formação coletiva. Por meio dela, pude realizar ações relevantes

junto aos participantes na construção e democratização dos conhecimentos, no uso de TICs na mediação do processo, e no desafio de promover uma educação com vistas às transformações sociais. Percebo, nas observações de Zeichner (1999) que ele não deixa claro como encaminhar a reflexão sobre a prática coletivamente.

Do ponto de vista de Giroux (1990), o professor reflexivo é concebido como intelectual crítico, em que sua reflexão é coletiva porque incorpora a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo, de maneira a estabelecer uma direção clara de sentido à reflexão, entendida como um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais.

Pimenta (2002) amplia o posicionamento de Giroux (1990), ao dizer que:

Se essa perspectiva, de um lado, retira dos professores a capacidade de serem autores isolados de transformações, de outro, confere-lhes autoridade pública para realizá-las. Com efeito, a capacidade emancipatória e transformadora dos professores e das escolas como esferas democráticas só é possível se considerar os grupos e setores da comunidade que tem algo a dizer sobre os problemas educativos (p. 27).

Vejo o sentido de ação coletiva como importante para metas de emancipação e transformação, mas concordo com a observação de Contreras (1997) de que a concepção de Giroux também não esclarece como o professor pode deixar de ser um técnico reprodutor e reflexivo individual para se tornar um intelectual crítico transformador. Pimenta (2002), em virtude do risco de a concepção defendida por Giroux não conseguir ultrapassar o nível do discurso como aponta Contreras, advoga:

Há que se entender que a escola não é homogênea e os professores não são passivos. Por isso se faz necessário analisar como estes podem manejar processos de interação entre seus interesses e os valores e conflitos que a escola representa, para melhor entender que possibilidades a reflexão crítica pode ter no contexto escolar (PIMENTA, 2002: 26).

A autora aponta o paradoxo entre a proposta ou discurso escolar de preparar o aluno para a vida, com capacidade crítica em uma sociedade plural, de um lado, e, de outro, a negação destas finalidades devido à forma como o trabalho docente e a vida da escola se estruturam. Segundo seus argumentos,

É nesse paradoxo, que os professores, para resistir às pressões que o contexto social e institucional exercem sobre eles, acabam reduzindo suas preocupações e suas perspectivas de análise aos problemas internos da aula (PIMENTA, 2002: 28).

Sob meu ponto de vista, as pressões sociais e da própria escola sobre o trabalho docente exigem o fortalecimento individual e coletivo desses profissionais,

os quais podem ter como alternativa a criação de grupos de estudos, de trabalho coletivo, de pesquisas colaborativas, por exemplo. Tal medida, associada à reflexão crítica das ações pedagógicas, pode favorecer o crescimento pessoal e coletivo desses profissionais.

No entanto, sem o entendimento por parte dos governantes, dos diretores da escola e de todos os envolvidos no processo, sobre o conceito político-epistemológico de ser professor reflexivo-crítico, que exige “o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação” (PIMENTA, 2002: 47), esse conceito,

(...) se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os eximem de responsabilidades e compromissos (PIMENTA, 2002: 47).

Portanto, observo aqui, que o conceito de ação coletiva pode ser extensivo a todos os responsáveis, direta ou indiretamente, pela educação como formadora, questionadora e transformadora da vida social. Seria fundamental a conscientização de todos os docentes e não somente do professor de línguas adicionais, da necessidade de exigir dos governantes políticas públicas que valorizem e apoiem o engajamento do docente em práticas pedagógicas que visam ao aprimoramento das competências docentes e da educação.

Acredito que, apesar dos obstáculos políticos educacionais, o professor reflexivo-crítico de inglês possa desenvolver sua ação reflexiva-crítica, não só no plano individual, mas também coletivamente, em grupos de estudo e de trabalho, através de encontros organizados e sistemáticos. Nesses encontros, poder-se-iam discutir e tentar compreender e/ou superar problemas da escola e, principalmente, das práticas de ensino-aprendizagem de inglês, em âmbitos individuais e coletivos.

Defendo também a noção de reflexividade crítica sobre a prática pedagógica, nesse prisma, ao considerar a participação e o engajamento de professores das áreas afins em programas de formação contínua (como frisei anteriormente), que priorizem ou valorizem a pesquisa na sala de aula. Vejo e ressalto a relevância do processo contínuo da formação do professor reflexivo-crítico de língua inglesa da rede pública, individual ou coletivamente, por entender que ambas as formas podem oferecer contribuições importantes para solucionar ou minimizar os problemas da prática docente, no ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

2 METODOLOGIA

Nesta seção, faço uma discussão sobre a Linguística Aplicada e o papel social das pesquisas nessa área. Justifico teoricamente a pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação adotadas nessa investigação. Descrevo o planejamento do curso, o contexto social e os participantes da pesquisa. Em seguida, relato sobre os instrumentos de coleta de dados, os objetivos de sua aplicação, os procedimentos de interpretação dos dados, e finalizo com relatos da minha trajetória durante a investigação.

2.1 Linguística Aplicada e seu caráter multidisciplinar

Por reconhecer que o papel da Linguística Aplicada (LA) está intrinsecamente vinculado às concepções de língua e linguagem que caracterizam e influenciam socioculturalmente o modo de vida dos indivíduos, eu começo esta subseção detalhando o que entendo por língua, linguagem e outros conceitos relevantes para a LA.

A língua é tida neste estudo como parte integrante da linguagem e esta última como prática social mediada pela interação. Corroboro a visão de Rajagopalan (2011) quando diz que a linguagem possui um conceito bem mais amplo do que língua e está diretamente associada às vivências humanas. O autor afirma que: “a linguagem é o nosso modo de lidar com as nossas circunstâncias, a nossa sociedade, a nossa inserção dentro da sociedade” (RAJAGOPALAN, 2011: 2).

Nessa perspectiva, a estreita relação da LA com o ensino de línguas adicionais, a exemplo do inglês, desde a década de 90 do século XX tem sido realçada por pesquisadores como Grabe; Kaplan (1992); Kaplan (2002); Davies (1999) e Cook (2003), de modo a apontar que o papel da LA possui abrangências que se estendem às práticas de linguagens e não somente à instrução ou ensino de língua adicional. Para esses autores, o objetivo da LA é buscar soluções para os problemas de linguagens, que no meu entendimento, está consonante ao interesse da LA pelo “estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos” (SIGNORINI, 1998: 101).

Desse modo, a minha identificação com a Linguística Aplicada está associada ao seu caráter abrangente e multidisciplinar, e à sua “preocupação com questões de

uso da linguagem na escola ou em contexto social mais amplo” (CAVALVANTI, 1986: 9). Identifico-me, portanto, com a forma engajada e comprometida da LA com o estudo de conflitos e problemas do cotidiano em que a linguagem é o foco central. Isto é, atribuo parte da motivação para desenvolver minha tese nessa área de estudos, por ter tomado conhecimento das suas concepções, objetivos e propósitos voltados às ações que possibilitam ou encaminham a mudanças socioestruturais.

A preocupação da LA com a investigação de problemas da linguagem, incluindo os relacionados ao ensino de línguas, reafirma seu comprometimento com o equacionamento de problemas de ordem socioeducacional, que alcança outras instâncias como podemos ver nos dizeres da Celani (2000: 20):

Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica.

Rajagopalan (2011) refere-se à Linguística Aplicada como um modo de pensar a linguagem no cotidiano das pessoas, não da maneira como a linguística teórica pensou durante muito tempo, levando teoria para a vida prática. Para o autor, a LA vai muito mais além de levar teoria a uma compreensão da prática; ela usa a prática como uma espécie de palco de criação e de reflexões teóricas. Não se trata, pois, de desconsiderar o valor ou o papel da teoria como iluminadora da prática, mas por ela poder ser concebida dentro da própria prática.

Para Almeida Filho (2009), a LA é definida como “a área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social” (p. 16). Esse autor salienta que o leitor não especializado, diante do termo ‘aplicada’, pode ser levado a imaginar que a LA se preocupa exclusivamente com “a prática da língua, ou o seu ensino e aprendizagem” (ALMEIDA FILHO, 2009: 24). Diante dessa questão, vejo a importância de o pesquisador em LA compreender que, além das teorias já construídas pela própria LA e pelas ciências com as quais dialoga, é da investigação das práticas de linguagem que emergem ou constroem-se novos conhecimentos em função dos problemas estudados.

A LA também desempenha um papel de grande relevância no âmbito da formação do docente. Suas contribuições para a formação dos professores partem do princípio de que a linguagem é construída socialmente, e os professores, por sua

vez, precisam desenvolver a conscientização política, a fim de compreenderem que os problemas inerentes à linguagem possuem estreita relação com o contexto social (SOARES, 2008).

Dessa forma, compreendo que para a LA o papel das interações discursivas em sala de aula é essencial para promover tanto a aprendizagem quanto para o professor descobrir dados e através deles poder enxergar criticamente sua prática, e, por conseguinte, buscar melhorar as condições do ensino-aprendizagem. Como lembra Moita Lopes (1998; 2006), ao tratar do papel da LA como pesquisa aplicada, é preciso que a investigação esteja fundamentalmente centrada no contexto aplicado em que as pessoas vivem e agem, devendo considerar também a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam.

Partindo da visão sociointeracionista que conquistou espaços na década de 1990, voltada para a dimensão social da linguagem, Soares (2008) aponta que a LA centrou-se na investigação dos problemas de uso da língua sem, no entanto, limitar os seus estudos nem à linguagem, nem à Linguística. Isso nos mostra que não se deve pensar que os problemas de linguagem na vida social são exclusivamente de linguagem. Assim, precisamos considerar as outras instâncias políticas e socioeconômicas também mediadas pela linguagem, pois, existem os aspectos ideológicos das relações de poder que precisam ser enxergados e tidos como causas sociopolíticas e históricas das condições em que a sociedade se encontra.

Nesse sentido, vejo que no bojo da LA o professor-pesquisador e sua pesquisa não podem ser ingênuos no que tange à consciência dos problemas adjacentes à linguagem no contexto político, histórico e social. É fundamental estar atento às questões de ordem ideológica, para as quais Pennycook (1994) destaca a dimensão política do ensino de línguas, de modo a enfatizar a relação entre a linguagem e o poder. Para dar conta dessa dimensão abrangente da linguagem em seus contextos político e sócio-histórico, o citado autor enfatiza o aspecto multidisciplinar que caracteriza a LA e que se atribui ao diálogo que ela estabelece com outros campos científicos.

Assim, vejo que o professor que pretende definir-se como um linguista aplicado precisaria estar atento à reflexão crítica sobre o seu discurso e à qualidade de sua formação, como fatores essenciais no processo de ensino-aprendizagem de

inglês. E se a sua prática docente estiver centrada na perspectiva do letramento crítico, torna-se essencial considerar que “qualquer visão de letramento é inerentemente política, no sentido de envolver relações de poder entre as pessoas” (GEE, 2008: 31).

Nessa direção, o estudo que conduzi levou em conta os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada para investigar o uso das TICs como mediadores do ensino de língua inglesa, e também para uma reflexão crítica da minha prática pedagógica. Dessa forma, busquei construir os saberes que permitissem melhorar o meu trabalho docente e desenvolver a aprendizagem do aluno com vistas ao seu crescimento como cidadão ativo, participativo, crítico e transformador da sua realidade.

2.2 A pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação em LA

Para alcançar os objetivos principais da presente investigação, optei pela pesquisa qualitativa, que segundo Freeman (2009), foca questões que examinam a relação entre as informações sobre as ações humanas e os fenômenos, e os cenários nos quais os eventos ocorrem. O viés qualitativo de pesquisa possui embasamento na perspectiva interacionista, diferente da postura positivista¹³ no que tange, principalmente, ao tratamento dos dados. Uma pesquisa de cunho positivista geralmente trata os dados a partir de um plano previamente estabelecido, com hipóteses e variáveis definidas. De acordo com Croker (2009), essa corrente filosófica “acredita que existe uma única realidade fixa, com a qual todos concordam, logo, o pesquisador precisaria esforçar-se para encontrar uma verdade singular e universal” (p. 6).

Para McDonough (1997), a pesquisa qualitativa permite uma gama de instrumentos de coleta e “normalmente reúne observações, entrevistas, gravações de campo de dados, questionários, transcrições e assim por diante” (p. 53). Esse método de pesquisa possui um caráter interpretativista que possibilita o (re)direcionamento das ações do pesquisador diante do seu objeto durante o

¹³ O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX e defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. De acordo com os positivistas, somente pode-se afirmar que uma teoria é correta se ela foi comprovada através de métodos científicos válidos.

desenvolvimento da pesquisa, ou seja, o pesquisador pode fazer alterações dos instrumentos ou procedimentos durante o processo de coleta para melhor compreender o seu objeto de estudo.

Manning (1979) destaca a importância da descrição dos dados em um estudo qualitativo. Para ele, a pesquisa qualitativa adota uma perspectiva de descrição dos dados a partir do contato direto do pesquisador com seu objeto. Celani (2005) ressalta que “a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociação” (p. 109). A autora observa também que “o paradigma qualitativo [...] particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte” (CELANI, 2005: 106).

Portanto, realço a importância da seriedade com que o pesquisador coleta e interpreta os dados e o seu compromisso ético com todos os envolvidos na pesquisa e os resultados desta para a sociedade. Complementando, a autora adverte que:

É preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana (CELANI, 2005: 107).

Observo, dessa forma, que questões de natureza ética nos contextos de pesquisa qualitativa também precisam ser atendidas ou contempladas, como a preservação das identidades dos participantes, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE)¹⁴, em cumprimento da Resolução CNS 196/96 do Comitê de Ética para pesquisas envolvendo humanos. De acordo com Warwick (1982 *apud* Celani, 2005), os cuidados e procedimentos éticos evitam que os participantes da pesquisa sofram danos e prejuízos, incluindo os próprios pesquisadores e a sociedade em geral. Podemos dizer que a preocupação ética, além de evitar exposição e constrangimentos para os participantes da pesquisa, assegura também a confiabilidade da pesquisa e dos pesquisadores.

Outro aspecto relevante é que a pesquisa qualitativa, diferente da quantitativa, não se prende apenas a medir estatisticamente os dados, mas procura compreendê-los e interpretá-los segundo a perspectiva dos participantes. É importante frisar que a pesquisa qualitativa e a quantitativa não se excluem, mas podem se complementar. No entanto, conhecer os pontos que as diferenciam passa

¹⁴ A cópia deste documento está apresentada no anexo – 4.

a ser fundamental. Nesse sentido, Neves (1996: 1) chama a atenção para as características e diferenças entre as duas pesquisas ao ressaltar que:

Enquanto estudos quantitativos geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses [...]), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo do seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar e medir eventos e, geralmente não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos.

Nesta tese, a perspectiva qualitativa torna-se essencial para a compreensão do seu objeto, 'o ensino-aprendizagem de inglês mediado pelas TICs', tanto por tentar compreender os problemas a partir da perspectiva dos participantes, quanto por "valorizar o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento fundamental" (GODOY, 1995: 62). Além disso, a pesquisa qualitativa possibilita uma variedade de procedimentos de cunho racional e intuitivo que viabilizam uma melhor compreensão dos fenômenos investigados (POPE; MAYS, 1995).

Dentre os vários tipos de pesquisas qualitativas optei pela pesquisa-ação porque:

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009: 16).

Desse modo, destaco a importância da participação ativa e da cooperação dos alunos do 4º ano Médio-Integrado de Informática do IFAL pelo engajamento e reconhecimento do seu papel sociopolítico para o desenvolvimento da pesquisa. Ademais, o sentido de grupo e de ação problemática (THIOLLENT, 2009) foi fundamental para o processo da pesquisa-ação. Thiollent, (2009) acrescenta que:

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 2009: 17).

Nessa perspectiva, acredito que muitos dos problemas que envolvem o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, no contexto sócio-global que vivenciamos, podem ser compreendidos e minimizados por meio da pesquisa-ação. Thiollent (2009: 18) também considera um contexto favorável para a pesquisa-ação "quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos

acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais.” O autor argumenta que os pesquisadores estão interessados nas pesquisas em que “as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer” (THIOLLENT, 2009: 18).

Assim, os participantes precisam desempenhar um papel ativo sobre a realidade dos problemas investigados. O autor enfatiza ainda que as ações e respectivos agentes precisam ser bem definidos do mesmo modo que a compreensão dos objetivos e obstáculos. Eu acrescento que, paralelamente a esses cuidados, o pesquisador deve estar atento à demanda epistemológica que respalda as investigações, bem como, aos saberes a serem construídos em decorrência dos problemas observados e interpretados.

Burns (2009) reforça essa perspectiva afirmando que:

Na pesquisa-ação o interesse dos pesquisadores é compreender o que se revela nas suas explorações, e por isso é fundamental o desenvolvimento do próprio conhecimento prático e de teorias na prática (BURNS, 2009: 114).

Adotei a pesquisa-ação porque a considero bastante favorável a uma abordagem reflexiva da prática docente. Para Carr; Kemmis (1986), a pesquisa-ação é definida como,

simplesmente uma forma de investigação auto-reflexiva empreendida pelos participantes a fim de aprimorar a racionalidade e justiça de suas próprias práticas, sua compreensão destas práticas e das situações nas quais as práticas são realizadas (CARR; KEMMIS, 1986: 162).

Dessa forma, a sala de aula passa a ser o cenário em que as práticas pedagógicas são realizadas e investigadas e os resultados da pesquisa-ação devem beneficiar a todos os participantes da pesquisa. Diante desses conceitos de pesquisa-ação, observo que a cooperação dos participantes para compreender, investigar e resolver problemas da prática pode constituir aspectos comuns nas visões de Burns (2009), Thiollent (2009), e Carr; Kemmis (1986).

No entanto, enquanto Thiollent (2009) enfatiza a relação dos problemas de interesse coletivo ao modo participativo de resolvê-los, Carr; Kemmis (1986) destacam a autorreflexão ou autoinvestigação, como meios para o aprimoramento das práticas. Burns (2009), diferentemente, aponta as revelações das próprias investigações como fundamentais para um construto epistemológico a partir das explorações dos problemas, ao que a autora denomina de teorias na prática. Thiollent (2009: 18) destaca seis características da pesquisa-ação que eu apresento no quadro a seguir, e relaciono-as à minha investigação.

Quadro 1 - Características da pesquisa-ação e reflexos na minha pesquisa

CARACTERÍSTICAS	NA MINHA PESQUISA, ELAS PODEM SER ENCONTRADAS EM:	
1. Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada.	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos iniciais para esclarecimentos sobre a importância da pesquisa; • Reflexões junto com os participantes sobre os problemas observados e investigados; • Discussões sobre a necessidade de melhorar as aulas de inglês usando tecnologias. 	
2. Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta.	PROBLEMAS ENCONTRADOS: Ensino centrado no professor; Método tradicional; Necessidade de uso pedagógico de TICs; Desenvolver habilidades orais e escritas dos alunos; Limitação do tempo de aula presencial; Formação discente.	AÇÕES CONCRETAS: Investigação crítica da prática; Intervenção sobre atitudes e posturas docentes e discentes; Ensino-aprendizagem na perspectiva do letramento crítico; Uso do blog, e e-mails para atividades extraclasse; Aulas-pesquisa (<i>project works</i>)
3. O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados na situação.	PROBLEMAS: Visão acrítica da realidade; Desvalorização da cultura local; Uso não pedagógico de TICs; Desigualdades de direitos humanos; Preconceitos.	AÇÕES: Discussão sobre temas transversais; Problematização de causas e consequências das desigualdades, preconceitos e injustiças sociais; Orientações visando a conscientização para o uso das TICs objetivando auxiliar no ensino-aprendizagem de inglês;
4. O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada.	<ul style="list-style-type: none"> • Adoção de postura crítica e autocrítica docente; • Discussões sobre temas transversais; • Conscientização dos participantes sobre os problemas por meio das discussões temáticas. 	
5. Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação.	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivei a participação ativa e cooperativa dos alunos nas decisões; • Fiz relatórios das aulas e das intervenções realizadas; • Realizamos avaliação parcial do processo. 	
6. A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados.	BUSQUEI PROMOVER: <ul style="list-style-type: none"> • O aporte teórico como iluminador das ações pedagógicas; • A ampliação dos conhecimentos do pesquisador e dos participantes; • O desenvolvimento da conscientização crítica a cerca dos problemas; 	

Fonte: (SANTOS, 2015)

Entendo que as características apontadas por Thiollent (2009) apresentam uma estreita relação entre uma abordagem crítico-reflexiva e a formação contínua docente. Vejo que essa abordagem remete ao ponto de vista de Moita Lopes (1996), quando ele salienta a importância e a tendência cada vez maior para a reflexão crítica da prática e os contextos a ela vinculados como parte integrante da formação do professor-pesquisador.

Na perspectiva do professor crítico-reflexivo, a relação teoria-prática também se dá a partir dos problemas observados que definirão as epistemologias a serem estudadas ou construídas, as intervenções e ações a serem implementadas, ao

contrário do modelo objetivo e neutro das ciências positivistas. Para romper com os princípios do positivismo, Moita Lopes (2006) aponta para a necessidade de um posicionamento crítico, porquanto, político e ético do professor-pesquisador, para que ele se torne sensível às iniquidades e injustiças sociais, e reconheça sua responsabilidade no processo de transformação da sociedade como reflexos e efeitos de suas ações.

Acredito que o papel da intervenção sobre os problemas investigados possibilita ações que, a partir de uma análise e interpretação críticas, podem contribuir significativamente para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem de inglês e, conseqüentemente, promover o crescimento de todos os envolvidos no processo.

2.3 O planejamento do curso

O planejamento do curso de quarenta horas para a turma de Informática foi elaborado em duas etapas: para o primeiro semestre de 2013, eu planejei atividades com base no livro didático para os meses março, abril e maio. Para junho e julho, elaborei e trabalhei com um plano piloto¹⁵ em que discuti com a turma sobre a importância de realizar e de participar de uma pesquisa. Então, elaborei e apliquei o questionário piloto¹⁶ com cinco questões. Nesse plano piloto, ministrei aulas¹⁷ envolvendo textos da Internet para discutir sobre temas sociais e experimentei a gravação das aulas em vídeo.

O quadro a seguir mostra, resumidamente, o planejamento para o semestre 2013 – 1.

Quadro 2 - Planejamento do curso para o semestre 2013 – 1.

¹⁵ O plano piloto funcionou como uma investigação experimental, sem o caráter oficial de coleta de dados para a pesquisa-ação, uma vez que no referido período o projeto não havia sido aprovado pelo Comitê de Ética. O projeto foi aprovado em 28 de junho de 2013. (Vide anexo A)

¹⁶ As cinco questões foram: 1. Para que você usa o computador no seu dia a dia?; 2. Como o uso do computador pode auxiliar nos estudos da língua inglesa?; 3. Quais as vantagens e desvantagens de usar a Internet para aprender inglês?; 4. Quais são os sites de sua preferência? Por quê?; 5. Dê sugestões de atividades para desenvolver usando as tecnologias na sala de aula de inglês.

¹⁷ É importante ressaltar que as aulas foram de cinquenta minutos e as últimas aulas de cada mês eram reservadas para atividades avaliativas conforme calendário letivo do curso.

AULAS/DATAS	OBJETIVO	CONTEÚDO	ATIVIDADES	RECURSOS AVALIAÇÃO	E
Aulas: 1-2-3-4 Março - 2013	Ampliar o vocabulário a partir da prática de leitura e compreensão textual. Revisar a estrutura da língua do livro 2.	Estudo do texto 1; Leitura, compreensão e discussão; Função referencial de palavras.	Leitura do texto: <i>The body is the hero.</i> (unidade 1) Discussão em grupo sobre o assunto do texto. Exposição do foco linguístico. Correções de atividades do livro.	Livro didático. <i>Stereo System.</i> Quadro branco Atividade individual.	escrita
Aulas: 5-6-7-8 Abril - 2013	Desenvolver habilidades orais e escritas em inglês a partir de atividades de <i>listening</i> . Escrever e trocar <i>e-mails</i> em inglês.	Atividades de <i>Listening, Reading & Speaking</i> da página 19 do livro. Escrita formal e informal através do <i>e-mail</i> .	Exploração de áudio das atividades. Discussão sobre formalidade e informalidade. Prática dos diálogos em dupla. Escrita de rascunhos dos <i>e-mails</i> .	Livro didático <i>Stereo System</i> Quadro branco Computador Internet Atividade em dupla	
Aulas: 9-10-11-12 Maio - 2013	Interpretar o texto para discutir sobre o tema doação de órgãos e de sangue	Estudo do texto 2 Discussão sobre o assunto e temas relacionados ao texto. Estudo de sintagmas nominais e verbais Voz Passiva part I	Trabalho com o o texto: <i>My Will</i> da unidade 2 Leitura e compreensão individual e em grupo. Professor monitorando as atividades. Videoaula sobre usos do verbo <i>want</i> + infinitivo Exercícios alusivos.	Livro didático Computador Projeter multimídia Quadro branco Atividade em grupo	
Aulas: 13-14-15-16 Junho - 2013	Esclarecer pontos essenciais do projeto de pesquisa como objetivos e perguntas de pesquisa e discutir com os alunos sobre a importância de realizar e de participar de uma pesquisa acadêmica.	Projeto de pesquisa: plano piloto Questionário piloto Estudo de texto sobre <i>bullying</i> na sala de aula.	Apresentação do plano piloto e esclarecimentos sobre a motivação e objetivos da pesquisa. Aplicação do questionário piloto. Leitura individual e encaminhamentos para discussão em plenária sobre o texto.	Projeter multimídia Computador Quadro branco Handouts Pesquisa individual na Internet	
Aula: 17-18-19-20 Julho - 2013	Discutir sobre casos de <i>bullying</i> na sala de aula e na sociedade. Buscar em <i>sites</i> mais informações sobre o tema.	Estudo de Texto autêntico sobre <i>bullying</i> emocional Uso da Internet para outras informações sobre <i>bullying</i>	Pesquisa em grupo na Internet Apresentação dos resultados das buscas Discussão sobre o assunto.	Projeter multimídia Computador Quadro branco Handouts Apresentação dos grupos.	dos

Fonte: (SANTOS, 2015)

A elaboração prévia de um plano para o segundo semestre, obviamente, levou em conta os objetivos da pesquisa e a necessidade de planejar atividades que incentivassem o uso das TICs. Além da mediação do ensino-aprendizagem por meio de ferramentas tecnológicas, precisei criar estratégias pedagógicas visando à prática de letramento crítico. Assim, na aula 01, apliquei o questionário inicial¹⁸ da pesquisa.

O objetivo principal do questionário foi conhecer a visão do aluno sobre a importância de estudar inglês; como o uso das TICs pode contribuir para o ensino aprendizagem da língua, e saber suas expectativas e sugestões para as aulas de inglês no quarto ano de Informática. O quadro a seguir mostra o plano dessa aula.

18

O questionário inicial encontra-se no apêndice – A.

Quadro 3 - Plano de aula 01 do semestre de 2013-2

AULA / DATA	OBJETIVO	TEMA/ASSUNTO	ATIVIDADE	RECURSOS
Aula - 01 50 min 02 de agosto de 2013.	1. Conscientizar os alunos sobre a importância de participar de uma pesquisa. 2. Conhecer as expectativas dos participantes para a pesquisa.	1. Esclarecimentos sobre a pesquisa-ação. 2. Aplicação do questionário inicial.	- Aula Expositiva - Explicações sobre os objetivos da pesquisa e do questionário. - Aplicação do questionário.	Computador Projektor Multimídia Handouts Quadro branco

Fonte: (SANTOS, 2015)

O planejamento de aulas envolvendo procedimentos que contemplassem os objetivos da pesquisa também foi desafiador, por considerar que o ensino de inglês usando as TICs possibilita e oferece uma infinidade de atividades que contemplam aulas expositivas mais dinâmicas e mais interativas. Dessa forma, passei a explorar os materiais escolhidos como vídeos de documentários, vídeos-aula, videocliques de músicas, hipertextos e exercícios interativos, entre outros disponíveis na Internet, para atender às expectativas dos participantes, incluindo as minhas de professor-pesquisador.

É importante salientar que depois das primeiras experiências com as apresentações das aulas-pesquisa, percebi que as aulas de cinquenta minutos não eram suficientes para avançar nas apresentações e no tempo necessário para discussões sobre pontos relevantes dos temas pesquisados. Desse modo, conversei com colegas professores que concordaram em trocar os horários, de forma que a partir da segunda quinzena de outubro de 2013, os encontros passaram a ser quinzenais com aulas de cem minutos.

Ressalto também que na última aula do curso, além da entrega de resultados, fizemos reflexões gerais sobre a experiência de estudo da língua inglesa e realizamos uma confraternização de encerramento.

Apresento a seguir, nos quadros 4 e 5, de forma resumida, o planejamento do curso para o semestre 2013–2. No quadro 4, cada aula tem duração de cinquenta minutos com exceção do seminário de cento e vinte minutos que aconteceu nas aulas 5 e 6, como atividades do I Fórum de Cultura e Territorialidade – FOCULT, promovido pelo IFAL. O quadro 5 mostra o planejamento das aulas de cem minutos.

Quadro 4 - Planejamento do curso para o semestre 2013 – 2.

AULAS / DATAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS AVALIAÇÃO	E
Aula 02 – 50 min 09 de agosto de 2013.	1. Revisar e ampliar o vocabulário usando a Internet. 2. Discutir o item confiabilidade com relação às informações dos sites	Afixação Formação de palavras (Word Formation) Conceito e aplicação de Prefixos e Sufixos	Orientações e apresentação do Project work: Internet games; Word formation; passive voice Buscas na Internet por atividades interativas dos sites.	Projeto Multimídia Computador Power point Internet Handouts	
Aula 03 - 50 min 16 de agosto de 2013.	Discutir sobre diferença racial a partir da prática de leitura e interpretação.	Identities Racism Racial Prejudice Textbook – unit 3 Heroes of our time: Mandela	Reading: Who's colored, paleface? Open discussion The uses of enough – too Exercises	Livro Handouts White board	
Aula 04 50 min 23 de agosto de 2013	Conhecer o perfil do cientista Albert Einstein para relacionar as contradições abordadas no texto com a realidade atual.	Social Contraditions Unit 4 : Contraditions in a Genius Instruções do Project Work 02: Internet Genres	Leitura e compreensão. Discussão sobre pontos relevantes. Correções de atividades. Instruções da aula-pesquisa.	Livro Handouts Quadro branco Computador Internet Projeto Multimídia	
Aulas 05/06 120 min 20 de setembro de 2013.	Discutir conceitos de língua, linguagem e cultura.	Workshop: Língua e cultura no ensino-aprendizagem de inglês: uma reflexão sobre impactos da globalização.	Interações Discursivas Text reading Listening Tasks Word games Cultural aspects: Jokes and Guesses Time to sing.	Power Point Handouts Quadro branco Computador Internet Projeto Multimídia	
Aula 07 50 min 27 de setembro de 2013.	1. Conhecer e interpretar o pensamento de Einstein a partir de suas quotations. 2. Usar frases condicionais para falar de situações reais e hipotéticas	Einstein's Quotations Conditional Sentences I - II Expressing opinions .	Search for Einstein's Quotations on the Internet. Discussion points: What's it all about. Key-words Opinion about	Livro Handouts Quadro branco Computador Internet Projeto Multimídia	
Aula 08 50 min 04 de outubro de 2013	1. Socializar o conhecimento por meio das apresentações das pesquisas em grupo. 2. Observar o desenvolvimento das habilidades orais e escritas.	Text genres on the Internet - Charges & Comic strips - Music: video clips - Jokes & Funny stories - Science Curiosities	Apresentação dos Project works.	Power Point Handouts Quadro branco Computador Internet Projeto Multimídia	
Aula 09 - 50 min 11 de outubro de 2013	Refletir e discutir a respeito de problemas relacionados aos gêneros homem e mulher.	The fight for Men's and Women's social rights Women and Work in the 19th Century Project Work – Famous People and Quotations	Reading Writing critical paragraphs Open discussions Project orientations	Power Point Handouts Quadro branco Computador Internet Projeto Multimídia	

Fonte: (SANTOS, 2015)

Quadro 5 - Planejamento do curso, aulas de 100 minutos - semestre 2013 – 2.

AULAS / DATAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS AVALIAÇÃO	E
Aulas 10/11 100 min 18 de outubro de 2013.	1. Socializar os conhecimentos por meio das apresentações e discussões. 2. Verificar o desenvolvimento das habilidades orais e escritas.	Apresentação de trabalho de pesquisa sobre: Famous People and Quotations	Apresentação do Project work 3. Refletir sobre os subtemas dos trabalhos.	Power Point Handouts Computador Internet Projektor Multimídia	
Aulas 12 /13 100 min 25 de outubro de 2013.	Refletir e discutir sobre posições, direitos econômicos, políticos, sociais de homens e mulheres.	‘Macho Society’ Oscar Wilde’s profile Wilde’s Quotations If-clause - I	Text reading/comprehension Pair work writing Open discussion on Wilde’s quotations Writing one’s profile Language activities	Power Point Handouts White board Computador Internet Projektor Multimídia	
Aulas 14 /15 100 min 22 de novembro de 2013.	Estudar a letra da música para descobrir sua relação com conflitos do cenário social.	Theme: Song Genre and the social setting. Time to sing Beyoncé, “If I were a boy.” Discussing song lyrics If-Clause II	Song video: listening/comprehension Open discussion on the song ideas and the social setting Singing & learning section	Handouts Quadro branco Computador Internet Projektor Multimídia	
Aulas 16 /17 100 min 06 de dezembro de 2013	Assistir ao discurso de Martin Luther King para discutir sobre a luta por direito civil e racismo.	Video: Luther King’s Speech in 1963. Reported speech Text Study The uses of: say – tell –speak – talk	Video-class from youtube.com Activity on Reported Speech Listening/talking activity	Power Point Handouts Quadro branco Computador Internet Projektor Multimídia	
Aulas 18 /19 100 min 05 de janeiro de 2013	Construir sentido em enunciados (escrita – oralidade) a partir dos discursos direto e indireto. Possibilitar a produção escrita e de leitura.	Reported speech in use: Construção de enunciados na forma de Reported Speech (Discurso Indireto)	Project work 4: estudo dirigido em grupo; Buscas na Internet sobre usos de Reported Speech. Apresentação em plenária.	Text book Power Point Handouts Quadro branco Computador Internet Projektor Multimídia	
Aula 20 50 min 12 de janeiro de 2013.	Refletir sobre a experiência de ensino-aprendizagem e da pesquisa. Comemorar o encerramento do ano letivo.	Entrega de resultados Reflexões finais Confraternização	Reflexões Confraternização	Quadro branco Computador Internet Projektor Multimídia	

Fonte: (SANTOS, 2015)

Diante da perspectiva de centrar o ensino nos alunos e nas interações, elaborei atividades para “aula-pesquisa” (MORAN, 2003: 28), que no meu entendimento equivale ao que denomino de *project-works*, para possibilitar uma maior participação dos alunos e a socialização dos conhecimentos construídos usando a Internet. A interação entre os participantes foi realizada em grupos de estudos em ambientes virtuais, tanto na sala de aula quanto fora dela.

Assim, quatro grupos compostos por até cinco alunos foram formados e orientados para realizar pesquisa extraclasse na Internet e fazer apresentações em plenárias em aulas presenciais. Com as apresentações dos grupos, comentários e

discussões sobre os temas transversais, outros problemas e dúvidas minhas passaram a ser parcialmente resolvidos, tais como: a necessidade de avaliar os alunos para atender às exigências da coordenação e fechamento das unidades letivas; como avaliar o desenvolvimento do aprendizado individual e coletivo dos alunos, sem deixar de levar em conta as dificuldades e superações acerca das habilidades orais e escritas dos participantes.

Além dos itens mencionados, as atividades realizadas e apresentadas em grupo propiciaram uma maior clareza sobre o papel do professor e dos participantes da pesquisa; elas deram suportes para eu fazer as intervenções necessárias, bem como proporcionaram as condições e possibilidades de trabalhar na perspectiva do letramento crítico. Na seção das interpretações dos dados, detalho esse processo.

Durante o semestre, usei o livro didático (anexos D a I) e preparei atividades por meio de ferramentas digitais (anexos J a N). Foram realizados quatro trabalhos: dois sobre aspectos linguísticos e gramaticais: *Word formation* e *Passive Voice*; *If-Clauses* e *Reported speech*, e dois com os temas: *Internet genres* ou gêneros da Internet; e *Famous people and quotations*.

O quadro a seguir mostra o planejamento dessas atividades.

Quadro 6 - Planejamento dos *Project Works* (aulas-pesquisa)

<i>Project work / tema</i>	Objetivo	Metodologia	Local de apresentação/ data
1. <i>Internet Games / Word Formation / Passive Voice</i>	Ampliar o vocabulário básico do inglês a partir do conceito e aplicação de prefixos e sufixos; construir enunciados na voz ativa e passiva por meio de atividades interativas.	1. <i>Pair work</i> 2. <i>Whole group</i> (em pares e com todos)	Laboratório de Informática. Aula nº 02. 09 de agosto de 2013
2. <i>Internet Genres</i>	Conhecer e explorar gêneros que circulam na Internet para interpretar criticamente seus discursos em práticas de leitura e escrita.	1. <i>Group work</i> 2. <i>Whole group</i> (em grupo e com todos)	Laboratório de Informática Aula nº 08 04 de outubro de 2013
3. <i>Famous People & Quotations</i>	Construir o perfil de alguém famoso e conhecer e interpretar criticamente o seu pensamento, associando a contextos situados.	<i>Group work – whole group</i> (em grupo e com todos)	Laboratório de Informática Aulas nº 10/11 18 de outubro de 2013
4. <i>Reported speech in use</i>	Interpretar partes do Discurso de Luther King Jr.; Conhecer os principais usos e funções de <i>IF-Clauses</i> e <i>Reported Speech</i> . Construir enunciados a partir do uso da linguagem nas práticas sociais.	<i>Group work – whole group</i>	Laboratório de Informática Aula nº 18/19 05 de janeiro de 2014

Fonte: (SANTOS, 2015)

2.4 Contexto Social

A pesquisa foi realizada no IFAL – Instituto Federal de Alagoas, *Campus* de Palmeira dos Índios, inaugurado em 1993 e considerado um centro de referência no estado de Alagoas e região. Os investimentos em equipamentos e nas condições físicas e ambientais da escola são notáveis como: um auditório climatizado com

capacidade para trezentas pessoas, laboratórios e salas de aulas confortáveis, além de quadras poliesportivas, cantinas e praça de alimentação, entre outros. Além disso, existe um fator inegável na realidade do referido Instituto que diz respeito ao apoio pedagógico ao professor e aos alunos, e o incentivo à pesquisa e à qualificação dos seus profissionais.

A escola oferece vários cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, cursos a distância por plataformas digitais, cursos tecnológicos em diversas áreas em nível superior, além de cursos de extensão à comunidade. A direção é eleita democraticamente e o Instituto conta com uma equipe de técnicos em assuntos educacionais, duas assistentes sociais, psicólogos e um setor médico e odontológico para assistência à comunidade escolar.

Além de confortáveis, as salas de aulas são bastante amplas com capacidade para quarenta alunos, com limite estabelecido de trinta e cinco por turma. Todas as salas são climatizadas e estão adaptadas para a utilização de equipamentos tecnológicos como as ferramentas digitais, com a disponibilização de um quadro branco, projetor multimídia e um computador em cada sala. Os professores receberam um *tablet* no ano letivo de 2013, para uso pedagógico, e a lousa digital também pode ser utilizada pelos professores mediante solicitação e agendamento junto ao pessoal de apoio. A pesquisa foi realizada no laboratório de informática, sala 514 - A, que é equipada com 20 computadores com acesso à Internet, além dos equipamentos já mencionados.

O desenvolvimento das atividades da disciplina Língua Inglesa conta com o livro didático para cada aluno de todos os cursos, o que acontece mediante deliberação do MEC desde o ano 2010. A língua Inglesa é ofertada pela grade curricular vigente a partir do segundo ano médio-técnico, com distribuição de carga horária de 80 (oitenta) horas no segundo e terceiro anos, e de 40 (quarenta) horas no quarto ano. Nos cursos técnicos e tecnológicos o ensino de inglês é ministrado numa abordagem instrumental permitindo a especificidade de conteúdos para cada curso. A seguir, descrevo o perfil dos participantes.

2.5 Os participantes

Apresento aqui o meu perfil de professor-pesquisador, focalizo minha área de atuação e o meu engajamento na pesquisa acadêmica. Em seguida, traço o perfil dos alunos participantes e os motivos para a escolha da turma para esta pesquisa.

Atualmente, sou professor do quadro efetivo do IFAL desde 1994 e da UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas, desde 2004, ambos na cidade de Palmeira dos Índios. No IFAL, tenho desempenhado minhas funções docentes no ensino de língua inglesa tanto nos cursos de nível médio-técnico quanto nos de nível superior.

Na Universidade Estadual, leciono no curso de Letras as disciplinas Língua Inglesa, Expressão Oral, Produção de Texto em Língua Inglesa e Linguística Aplicada, do terceiro ao oitavo período. Também oriento trabalhos de conclusão de curso em ensino-aprendizagem de inglês na perspectiva da Linguística Aplicada.

Possuo graduação em Letras: Inglês-Português pela Faculdade de Formação de Professores de Penedo – AL, e realizei duas especializações: a primeira em Docência Superior pela UNIGRANRIO, e a segunda em Língua Inglesa pela PUC-MG. Concluí o Mestrado¹⁹ em Linguística e Ensino pela UFPB – Universidade Federal da Paraíba em 2008.

Na pesquisa do Mestrado, focalizei fundamentos teóricos na perspectiva vygotskiana que pudessem esclarecer problemas como a falta de interesse dos alunos em aprender inglês e contribuir para minimizar as dificuldades tanto do professor quanto do aluno no processo ensino-aprendizagem. Investiguei o fenômeno com enfoque comparativo entre duas escolas: uma da rede pública estadual e outra federal da cidade de Palmeira dos Índios - AL.

Entre os resultados, a pesquisa revelou que grande parte das dificuldades investigadas tinha suas raízes na formação dos professores de inglês pelas universidades locais e na descontinuação dessa formação docente. Paralelamente, a pesquisa levantou questões como: salas de aulas superlotadas, a falta do livro didático tanto para o professor quanto para o aluno, ausência de recursos didáticos

¹⁹ O título da dissertação foi: Ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira na rede pública: fundamentos e desafios do processo.

e outros instrumentos de mediação que pudessem contribuir para um maior interesse e motivação para ensinar e aprender inglês.

Atento à importância da minha formação contínua, sempre busquei participar de cursos alusivos ao ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional, promovidos por universidades brasileiras e também estrangeiras. Assim, no início dos anos 90, participei de três cursos de inglês na Inglaterra pela *Kent School of English* em *Oxford*, e em 2013, participei do Programa de Desenvolvimento Para Professores de Língua Inglesa nos EUA (PDPI), realizado em janeiro e fevereiro, em Colúmbia, pela Universidade da Carolina do Sul. Os cursos trouxeram grandes contribuições para aperfeiçoar os meus conhecimentos, e promoveram interações socioculturais importantes, mas o foco dos programas estava centrado nos aspectos linguísticos e metodológicos do ensino de inglês.

A pesquisa foi realizada com dezoito alunos participantes, com idade entre 16 e 18 anos, de uma turma do 4º ano do curso técnico de informática integrado ao Ensino Médio do IFAL de Palmeira dos Índios. Escolhi o 4º ano de Informática porque eu já lecionava na turma desde 2011, e o que sempre me chamava a atenção era a demonstração de interesse dos alunos pelo uso da Internet para ampliar os conhecimentos de inglês nas atividades trabalhadas em sala. Ou seja, foi a minha percepção, desde o 2º ano, do potencial e do entusiasmo desses alunos em relação à utilização de tecnologias no ensino-aprendizagem da disciplina Língua Inglesa. Sensibilizou-me ainda o fato de o inglês no curso de informática ser mais uma ferramenta para ampliação dos conhecimentos gerais e específicos do curso.

Portanto, ao longo dos anos letivos de 2011 e 2012, percebi que o uso alternativo das TICs em minhas aulas tornavam as atividades desenvolvidas interessantes e mais participativas, além de complementar os conhecimentos oferecidos pelo livro didático, principalmente, no que tange às interações comunicativas e à expansão dos conhecimentos da e sobre a língua.

Observei que os alunos já estavam bastante familiarizados com as ferramentas digitais para diferentes usos. Ao perceber a importância desse conhecimento prévio dos alunos, abracei ainda mais a causa desafiadora de fazer uso pedagógico e mais sistemático das TICs, especificamente do computador e da Internet em sala de aula e fora dela, em favor do ensino-aprendizagem de inglês.

Além dos motivos mencionados, eu já sabia que de acordo com o programa do curso, no 4º ano, as aulas seriam realizadas integralmente no laboratório de informática, o que favoreceria o desenvolvimento da pesquisa. Outra razão, não menos importante, está ligada às dificuldades de alguns alunos quanto às habilidades orais e escritas da língua, demonstradas nos anos anteriores ao da pesquisa, que sempre enxerguei como desafios pedagógicos, para os quais, uma investigação minuciosa também poderia me ajudar a compreender e /ou resolver.

Do total de alunos, apenas cinco (Junior – Laura – Alisson – Marta – Karlos) apresentavam bom desenvolvimento das habilidades orais em inglês; os demais demonstravam um nível regular²⁰, e interesse em aprender a língua. O quadro a seguir mostra os nomes fictícios dos participantes²¹.

Quadro 7 – Nomes fictícios dos participantes

Alisson – Junior – Valter – Wilson – Chris – Paulo – Marta – Ailton – Karlos – Letícia – Laura – Rose – Matheus – Carla – Ana – Sheila – Flávia ²² – Jameson ²³

Fonte: (SANTOS, 2015)

2.6 Instrumentos de coleta de dados

Para coletar os dados, utilizei dez instrumentos, a saber: questionário inicial, expectativas iniciais sobre a pesquisa do professor-pesquisador, relatórios de aulas, gravações em vídeo e áudio, o blog da turma, questionário avaliativo parcial da pesquisa, depoimentos parciais dos participantes, entrevista e depoimentos finais dos alunos, depoimentos finais do professor-pesquisador.

De modo geral, os relatórios constam de pontos salientes sobre minhas ações docentes: anotações sobre como eu planejei e encaminhei as ações pedagógicas; sobre o incentivo à participação dos alunos nas atividades; a constatação ou não dos objetivos almejados; os possíveis motivos para o caso de não atingi-los; além de alterações e adequações de atitudes e posturas minhas, e quando necessário, dos alunos.

Com foco sobre as ações discentes, observei aspectos como: avanços individuais e em grupo, dificuldades linguístico-estruturais, desenvolvimento de

²⁰ O perfil das habilidades orais e escritas dos alunos foi feita com base em atividades diagnósticas realizadas no início de cada curso.

²¹ Todos os alunos aqui mencionados assinaram o TCLE.

²² A participante Flávia trancou matrícula do curso no mês de agosto de 2013, por motivos pessoais.

²³ O participante Jameson, no mês de outubro de 2013, foi morar nos Estados Unidos com seus familiares.

habilidades de leitura e escrita, mudanças de planos devido a imprevistos meus e/ou da turma, e possíveis soluções para os problemas.

Elaborei o quadro seguinte para proporcionar uma visão detalhada dos instrumentos utilizados.

Quadro 8 - Instrumentos de coleta de dados

Nº	INSTRUMENTO/ ESPECIFICIDADE	FASE DA PESQUISA	DATA DE COLETA	ARTICIPANTES/ INSTRUMENTOS	OBJETIVO PRINCIPAL
1.	Questionário inicial	Início da coleta	31 de julho- 2013	15 participantes	Identificar a visão do aluno sobre sua experiência de estudo e de aprendizagem de inglês, e descobrir suas expectativas e sugestões para melhorar a aprendizagem de inglês.
2.	Percepções iniciais do professor-pesquisador	Início	05 de agosto- 2013	1 participante	Registrar percepções iniciais, encaminhamentos e expectativas do professor-pesquisador para comparar com as visões do antes e depois da pesquisa.
3.	Relatórios de aulas	Durante e após cada aula	Agosto/dezembro- 2013 e Janeiro/fevereiro 2014	16 relatórios	Refletir sobre os acontecimentos, as observações, procedimentos e intervenções para mobilizar e dinamizar o processo de E/A e a pesquisa.
4.	Gravações – vídeo e áudio	Durante as aulas	Setembro/Dezembro- 2013 e Janeiro 2014.	15 gravações	Perceber detalhadamente os procedimentos pedagógicos e a participação dos alunos, para possibilitar uma reflexão crítica sobre as ações.
5.	<i>Blog</i> da turma	Como extensão das aulas	Setembro/Dezembro- 2013 e Janeiro 2014.	15 participantes	Coletar dados a partir das atividades de extensão e os comentários dos participantes.
6.	Avaliação Parcial da pesquisa com 05 perguntas	Em meio a pesquisa	25 de outubro- 2013	16 participantes	Saber como os participantes avaliam o andamento das aulas, e conhecer suas ideias e sugestões para melhorar.
7.	Depoimentos parciais. (01 enunciado)	Em meio a pesquisa	05 de novembro- 2013	10 participantes	Compreender a visão dos participantes sobre pontos positivos e negativos das aulas para ajudar nas tomadas de decisões.
8.	Entrevista semi-estruturada com 10 perguntas	Final	13 e 14 de fevereiro - 2014	09 participantes	Saber como a experiência de ensino-aprendizagem no contexto da pesquisa contribuiu para melhorar os conhecimentos, e a visão de mundo dos participantes.
9.	Depoimentos finais. (01 enunciado)	Final	16 de fevereiro- 2014	08 participantes	Obter informações mais detalhadas sobre os reflexos positivos e negativos da experiência de estudo e de aprendizagem como um todo, e sugestões para aprimoramentos.
10.	Percepções finais do professor-pesquisador	Partindo da coleta em sala de aula	15 de fevereiro- 2014	01 participante	Elaborar um quadro demonstrativo, com o fim de se comparar percepções iniciais e finais, que possibilitem refletir criticamente sobre a experiência pedagógica e de pesquisa.

Fonte: (SANTOS, 2015)

Como mostra o quadro, o primeiro instrumento de coleta foi o questionário inicial²⁴ com questões abertas, subjetivas e outras objetivas. As 12 questões foram:

1. O inglês que você aprendeu até agora (julho – 2013) serviu para:
 - a. Você falar () b. Você ouvir () c. Você escrever () d. Você ler ()
 - e. Você se tornar uma pessoa mais crítica, ou consciente do seu papel na sociedade como futuro(a) profissional.

- f. Outra finalidade: _____
2. Enumere em ordem de importância o seu objetivo de aprender inglês neste quarto ano.
 a. Falar () b. Ouvir () c. Escrever () d. Ler ()
 e. Tornar-me mais consciente e crítico ()
 f. Outro: qual? _____
3. Em que situações do cotidiano você precisa do inglês?
4. Complete as orações:
 Aprender inglês pela internet é bom por quê?
 Aprender inglês pela internet é ruim por quê?
5. Que material ou *sites* da internet, você recomendaria para seu professor de inglês usar em sala de aula?
6. Por quê?
7. Que curso, material ou *site* você recomendaria para seu colega estudar inglês?
8. Por quê?
9. Por que esse curso ou *site* é bom ou muito bom?
10. Quais *sites* você não recomendaria?
11. E por que não?
12. De que forma eu, como teu professor, poderia te ajudar (mais) para aprender inglês pela internet?

Paralelamente ao questionário, registrei minhas expectativas a respeito do desafio da pesquisa que eu chamo de percepções iniciais. Os relatórios de aulas foram feitos ao longo da pesquisa, a partir de anotações durante as aulas, e relatos mais completos após o término de cada uma.

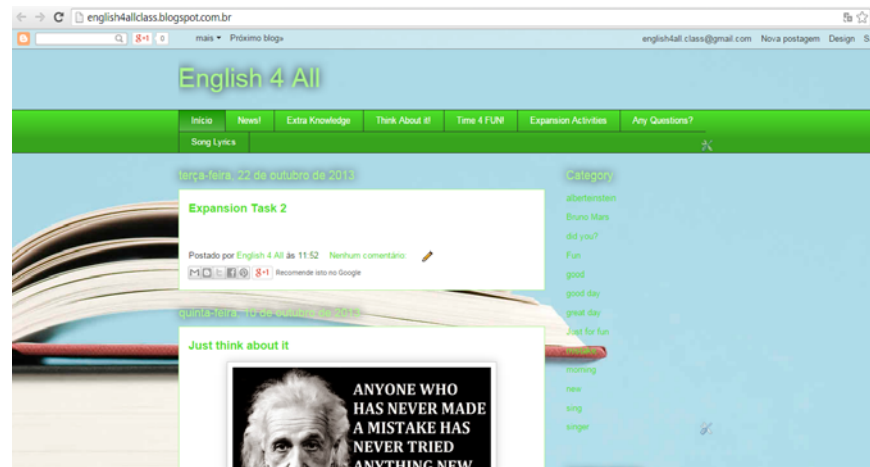
As filmagens das aulas possibilitaram uma visão minuciosa dos acontecimentos como: meus procedimentos pedagógicos, necessidade das intervenções, participação dos alunos nas atividades, o desempenho dos participantes nas interações discursivas, e avaliação das estratégias de ensino-aprendizagem.

O *blog* da turma (*English 4 All*) como instrumento de coleta, contribuiu significativamente para as interpretações dos dados a partir do modo como os alunos responderam e comentaram as atividades de extensão. As atividades do *blog*, que apresento mais detalhadamente na seção 3, também foram importantes para desenvolver práticas escritas e orais. A decisão de usar o *blog* com enfoque nas habilidades orais e escritas integradas aos aspectos linguísticos e gramaticais, também resultaram de cobranças de alunos para um estudo mais explícito de gramática na sala de aula. Assim, com base nos tópicos linguísticos e gramaticais, conforme a ementa²⁵ e o planejamento²⁶ do curso, as atividades focalizaram: *Passive Voice; If-Clauses; Reported Speech*.

A figura a seguir, mostra um *print* da página inicial do *blog* da turma.

²⁵ Ementa: Instrumentalizar o aluno para a leitura e compreensão de textos didáticos e autênticos, através de uma abordagem integrada dos níveis de compreensão de leitura, suas estratégias e aspectos morfossintáticos e semânticos. (A descrição completa da ementa do curso encontra-se no anexo B.)

²⁶ O plano do curso consta do apêndice – B.

Figura 2 – o *blog* da turma

Fonte: (SANTOS, 2015)

A avaliação parcial das aulas foi elaborada em duas modalidades: a primeira, composta por cinco perguntas²⁷ abertas, respondida em sala de aula, a saber:

1. How do you feel about our English classes being computer assisted? Positive and negative aspects.
2. Describe your experience in the collaborative group work with the projects.
3. How do you see your English learning development in terms of reading, writing, listening and speaking?
4. What do you think of the teacher's strategies to teach English via computer resources?
5. Other comments and suggestions to improve our classes.

A segunda, em forma de depoimento escrito, os participantes fizeram extraclasse, e enviaram por e-mail. Os depoimentos foram respondidos a partir de um enunciado²⁸ que pedia para o participante descrever a sua experiência (até aquele momento) de aprender inglês via ferramentas computacionais, com relato sobre pontos positivos e negativos.

A entrevista final com gravação em áudio foi realizada com sete participantes divididos em dois grupos. Além desses sete, outros dois participantes que não puderam comparecer pediram-me permissão para responder às perguntas da entrevista por escrito e enviar por e-mail. Com a permissão, totalizaram nove entrevistados. O primeiro grupo de três alunos, Junior, Rose e Marta, foi entrevistado no dia 13 de fevereiro de 2014 e o segundo, com quatro participantes, Alisson, Karlos, Wilson e Valter, no dia 14 de fevereiro de 2014. As respostas dos outros dois participantes, Letícia e Sheila, foram recebidas via e-mail no dia 15 de fevereiro de 2014.

Na entrevista foram levantadas questões que avaliavam o curso como um todo: os procedimentos e estratégias utilizadas por mim como professor-

²⁷ As perguntas da avaliação parcial constam do apêndice - G.

²⁸ O enunciado do depoimento parcial corresponde ao apêndice - H.

pesquisador, a participação e colaboração dos alunos nas atividades e nos projetos, o uso das TICs e seu papel no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e habilidades orais e escritas da língua inglesa, o papel do blog da turma, além de sugestões para futuras atuações e melhoramentos. As perguntas da entrevista foram:

1. Como foi para você ter participado das aulas de inglês? Elenque alguns pontos positivos.
2. Agora, fale dos pontos negativos ou aspectos negativos para que eu possa melhorar na próxima turma.
3. Para que serviram as minhas aulas de inglês?
4. Do blog que criamos e dos sites que indiquei para aprender inglês, qual você mais usou? Por que usou?
5. Como você fazia para resolver as atividades pela internet? Quem te ajudava?
6. Qual foi a aula mais marcante? Por que ela foi tão marcante?
7. Qual foi a aula que você mais aprendeu? Por que você acha que aprendeu mais? Qual foi o motivo/a razão que fez você aprender mais?
8. E qual foi a aula que você mais aprendeu com novas tecnologias? Por que você acha que aprendeu mais? Qual foi o motivo/a razão que fez você aprender mais?
9. O que você acha que eu usei ou fiz de diferente e que vale a pena eu repetir em 2014, nas próximas turmas?
10. Quando o professor ensina uma língua estrangeira, ele pensa em promover conhecimentos, atitudes, comportamentos etc. Em sua opinião, em qual área (conhecimentos, atitudes, modos de ver as coisas, comportamentos, etc.), você melhorou após ter tido as aulas comigo? Você poderia dar exemplos ou evidências?

Convidei os participantes que não puderam comparecer à entrevista que descrevessem sua experiência de aprendizagem em forma de depoimento final e enviassem por *e-mail* ou postassem no *blog*. O meu objetivo foi obter o *feedback* dos sete alunos, Chris, Paulo, Ailton, Laura, Matheus, Ana e Carla.

2.7 Procedimentos de interpretação dos dados

Para a interpretação dos dados, optei por procedimentos que contemplassem os pontos mais relevantes da pesquisa e viabilizassem o cruzamento das informações. Então, inicialmente, decidi elencar as situações mais salientes das investigações, e assim, criar o que denominei de tópicos interpretativos.

Esses tópicos, de modo geral, representam as circunstâncias mais relevantes da pesquisa em diversas etapas, como: as expectativas iniciais dos participantes, as TICs na mediação do processo; o desenvolvimento do ensino-aprendizagem; as práticas de letramento crítico; as intervenções realizadas; falhas no processo; percepções do crescimento dos participantes; perspectivas de mudanças, entre outros. De modo específico, criei quatro tópicos, como mostro a seguir.

No primeiro, descrevo e interpreto visões e expectativas dos participantes, em que focalizo as TICs na mediação do processo; e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de inglês. No segundo, interpreto as práticas de letramento crítico (LC) que envolvem dois focos temáticos: a luta pelos direitos político-sociais e o

combate aos preconceitos. Nesse tópico, interpreto indícios de LC nas aulas-pesquisa – *project works*, nas atividades de expansão no *blog*; e interpreto situações decorrentes de reflexões realizadas após as ações pedagógicas.

No terceiro tópico, descrevo e reflito criticamente sobre momentos na trajetória das investigações, com foco interpretativo no papel da interação na construção dos conhecimentos; em intervenções nas práticas pedagógicas; e no reconhecimento do crescimento pessoal. No quarto tópico, apresento as reconsiderações sobre a experiência do curso e da pesquisa, para interpretar a visão dos participantes após a pesquisa, sobre o uso das TICs e a perspectiva dos letramentos, e em seguida, interpreto percepções da minha prática reflexiva.

O quadro a seguir mostra os tópicos e subtópicos que abrangem as descrições e interpretações dos dados.

Quadro 9 – Tópicos para interpretação dos dados

<p>I. Visões e expectativas dos participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ TICs na mediação do processo ensino-aprendizagem de inglês ➤ TICs e a aproximação professor-aluno
<p>II. Práticas de letramento crítico (LC)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Indícios de LC nas aulas sobre temas sociais ➤ Indícios de LC nas atividades de expansão no <i>blog</i> ➤ Reflexões após a ação
<p>III. Trajetória das investigações</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Papel da interação na construção dos conhecimentos ➤ Intervenções pedagógicas ➤ Reconhecimento do crescimento pessoal
<p>IV. Reconsiderações sobre a experiência</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Uso das TICs ➤ Perspectiva dos letramentos ➤ Prática reflexiva do professor-pesquisador

Fonte: (SANTOS, 2015)

As considerações versadas nessa segunda seção partiram da importância da LA como área de pesquisa, e foi considerada como base epistemológico-prática norteadora das ações empreendidas nesta pesquisa-ação. Descrevi o contexto social e apresentei os principais procedimentos metodológicos que adotei. Agora, convido os leitores para conhecerem, na seção a seguir, os recortes dos instrumentos de coleta que considerei mais relevantes para o tratamento interpretativo que atribuí aos dados. Evidentemente, as perguntas de pesquisa foram os principais critérios para a escolha dos recortes descritos e interpretados.

3 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, descrevo e interpreto os dados a partir dos quatro tópicos abaixo, que representam momentos marcantes da pesquisa. Resolvi seguir a ordem em que os tópicos se apresentam no quadro para que o leitor possa ter uma visão dos acontecimentos durante diferentes etapas da pesquisa-ação.

Quadro 10 – Interpretação dos dados por tópicos

3.1 Visões e expectativas dos participantes <ul style="list-style-type: none"> ➤ TICs na mediação do processo ensino-aprendizagem de inglês ➤ TICs e a aproximação professor-aluno
3.2 Práticas de letramento crítico (LC) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Indícios de LC nas aulas sobre temas sociais ➤ Indícios de LC nas atividades de expansão no <i>blog</i> ➤ Reflexões após a ação
3.3 Trajetória das investigações <ul style="list-style-type: none"> ➤ Papel da interação na construção dos conhecimentos ➤ Intervenções pedagógicas ➤ Reconhecimento do crescimento pessoal
3.4 Reconsiderações sobre a experiência <ul style="list-style-type: none"> ➤ Uso das TICs ➤ Perspectiva dos letramentos ➤ Prática reflexiva do professor-pesquisador

Fonte: (SANTOS, 2015)

3.1 Visões e expectativas dos participantes

Descrevo e analiso as visões e expectativas dos participantes sobre como eles enxergam as razões de usar TICs como ferramenta²⁹ mediadora do ensino-aprendizagem de inglês e, em seguida, focalizo o uso das TICs como uma possibilidade a mais de aproximar professor e aluno.

3.1.1 TICs na mediação do processo ensino-aprendizagem de inglês

Nesta subseção, interpreto as minhas visões sobre a mediação do ensino-aprendizagem de inglês pelas TICs, e as principais expectativas dos participantes sobre o que explorar dessas ferramentas em favor do processo pedagógico.

O meu interesse em explorar as tecnologias disponíveis no IFAL na mediação do ensino-aprendizagem de inglês remete às considerações de Kenski (2007) e Moran (2003). A relação entre esta pesquisa e a visão desses autores, apresentada e discutida na seção teórica, se configura nas minhas ações de professor-

²⁹ Embora autores como Leffa (2006), Kenski (2007) usem o termo 'instrumento' para se referirem às TICs, e Perrenoud (2000), Lankshear e Knobel (2011) chamem de novas tecnologias, eu utilizo aqui a expressão 'ferramenta' por entender que, assim também, focalizo a função das TICs como mediadora do ensino-aprendizagem.

pesquisador aqui empreendidas, quanto à definição dos conhecimentos a serem construídos em sala de aula; aos cuidados em fazer uso pedagógico das TICs; e à valorização das interações para viabilizar a aprendizagem da língua inglesa.

Nesse sentido, considero relevantes as adequações da sala de aula e do laboratório de informática para viabilizar o ensino-aprendizagem geral e, especialmente, o de inglês. Contudo, não podemos negar a importância de se repensar as bases epistemológicas que tradicionalmente fundamentam o fazer pedagógico. Em outras palavras, não basta investir apenas em equipamentos tecnológicos sem criar condições para que os professores se sintam aptos para lidar com as TICs (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006; MONTE MÓR, 2010).

As ferramentas digitais são tidas aqui como mediadoras das práticas de ensino-aprendizagem (LEFFA, 2006) que podem ser exploradas de modo integrado a outros recursos didáticos, pedagogicamente. O livro didático assim como um *blog* são tecnologias que também oferecem meios de ampliar as possibilidades de ensino e de aprendizagem, em consonância com Menezes de Souza; Monte Mór (2006).

Nesta tese, defendo a ideia de que nem o professor nem o livro didático serão substituídos pelas TICs. Compreendo, portanto, que cada ferramenta mediadora pode oferecer contribuições importantes, se for utilizada de forma integrada e pedagógica, para propiciar maior eficiência no ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto da escola pública.

Percebo que foi bastante favorável investigar o uso das tecnologias da informação e das comunicações para mediar o referido processo, principalmente, num curso técnico integrado que se desenvolveu num laboratório de informática. Mas, também foi desafiador ministrar as primeiras aulas num contexto em que cada aluno dispunha de um computador com acesso à Internet, nas condições observadas por Staa (2011), nas quais o papel do professor se redefine em função da atenção dos alunos que estaria diretamente voltada aos computadores e à Internet.

Nesse contexto de ensino, é importante frisar que praticamente todas as disciplinas do curso de informática eram também mediadas pelo computador. Com relação à Língua Inglesa, as expectativas dos participantes, num total de dezoito alunos, se revelam de forma mais objetiva em resposta a 12ª pergunta do

questionário inicial, quando eles dão sugestões de como gostariam que as aulas acontecessem. Apresento a seguir, o resultado quantitativo desses dados.

33% sugerem o uso e recomendação de filmes, músicas, séries, documentários, vídeos, vídeos-aulas, *chats*, cursos de inglês *on-line*, aulas mais dinâmicas com coisas do dia a dia que desperte o interesse.

13% recomendam o desenvolvimento do *blog*³⁰ para estudar os conteúdos de modo confiável, um canal no *youtube* ou criação de um *site* para oferecer acesso a um número maior de pessoas.

13% sugerem o incentivo didático à pesquisa na Internet.

13% não souberam responder.

7% gostariam que eu criasse atividades de competição.

7% pedem para eu traduzir o que falo e falar mais lentamente para que os alunos possam entender.

7% sugerem a criação de uma página no *facebook*.

7% dizem que não precisa mudar.

Essa questão foi uma das mais importantes para mim, porque os alunos deram sugestões focadas na realidade social deles que me levaram a refletir sobre minha prática pedagógica e a repensar o planejamento do curso. As dicas de dar maior incentivo à pesquisa na internet, o uso de vídeos-aulas, planejamento de aulas mais dinâmicas e assim por diante, remetem a necessidade de o professor prestar atenção aos interesses dos alunos, de repensar o currículo exigido pelo curso, e de levar em consideração esses aspectos ao planejar o curso e as atividades pedagógicas. Os dados revelam três aspectos que os alunos esperavam das aulas: que fossem dinâmicas; tivessem coisas do seu cotidiano; e aumentassem o seu interesse pela aprendizagem.

Diante das sugestões dos participantes, senti a necessidade de conhecer teoricamente as potencialidades e as limitações das ferramentas e seus recursos. Assim, busquei suporte epistemológico em pesquisas, e também passei a navegar com mais frequência nos oceanos da *Web*. É possível perceber a minha preocupação com a questão de me preparar para o desafio, conforme Monte Mór (2010), no fragmento registrado nos relatos das minhas expectativas nas percepções iniciais, a saber:

Na condição de investigador das TICs, preciso aprofundar meus conhecimentos sobre CALL (*computer assisted language learning*) aprendizagem de língua mediada por computador, e engajar os alunos na construção e socialização dos conhecimentos. Sinto-me disposto a enfrentar o desafio contando com o apoio dos teóricos estudados e dos saberes práticos dos próprios alunos. Precisarei deles para a criação do *blog* da turma e para as especificidades de uso das demais ferramentas durante a pesquisa (fragmento das Percepções iniciais do Professor-pesquisador, em 25 de julho de 2013).

³⁰

Acesso ao blog no endereço: <http://english4allclass.blogspot.com.br/>

Nesse excerto, observo que a minha experiência prévia ou prática de uso das ferramentas para mediar o ensino de inglês não pareciam suficientes para o desafio porque as informações prévias dos alunos participantes foram essenciais para o meu desenvolvimento.

Contar com os conhecimentos dos alunos para a criação efetiva do *blog* com o intuito de fazer registros diários que pudessem ser comentados por pessoas em geral ou grupos específicos nos termos de Staa (2011) foi um exemplo da troca de experiência entre os alunos e o professor.

A propósito, no planejamento da pesquisa, eu já tinha a ideia de criar um *blog* da turma como uma ferramenta auxiliar, antes mesmo da sugestão dos participantes. Portanto, a criação e desenvolvimento do *blog english4all* foi também uma das expectativas e interesses dos participantes como confirmam os excertos a seguir:

Acho que poderíamos desenvolver nosso *blog* (Matheus, em resposta a pergunta nº 5 - questionário inicial).

Criando um *blog* /site/ canal no youtube com dicas ou assuntos completos, pois o acesso seria muito fácil e chegaria a muito mais pessoas (Junior, em resposta a pergunta nº 12 - questionário inicial).

Através do desenvolvimento de um *blog*, de forma a termos um conteúdo confiável para estudarmos pela internet (Karlos, à pergunta nº 12 - questionário inicial).

Karlos acrescenta os motivos para usar o *blog*, ao destacar o fator confiabilidade, que eu interpreto como postagens e recomendações de materiais após a revisão pelo professor. Percebo que essa questão remete à definição do papel do professor realçado por Kenski (2001) quanto aos cuidados de avaliar os recursos e os materiais dos *sites*, bem como aos termos de Kenski (2001), Lévy (1999), Arruda (2009) sobre a forma fragmentária, sedutora, multimodal, acelerada e paradoxal com que as informações e os conhecimentos se apresentam na Internet.

Outro aspecto que chamou minha atenção nos excertos foi a sugestão de Junior sobre o uso do *blog* integrado a outros recursos para permitir acesso a um número maior de pessoas. Vejo essa possibilidade de acesso do *blog*, já apontada nos estudos de Staa (2011), como fator importante para que os conhecimentos possam ser socializados e divulgados.

Os excertos a seguir, mostram que os participantes também estavam cientes dos perigos em confiar nos materiais disponíveis em rede:

A fonte nem sempre é confiável (Letícia, pergunta nº4 b – questionário inicial).

Muitos dos conteúdos não são revisados o que pode nos levar a uma aprendizagem incorreta (Matheus, pergunta nº4 b – questionário inicial).

Com o grande número de informações algumas podem ser enganosas (Junior, pergunta nº4 b – questionário inicial).
Existem muitos sites contendo coisas erradas (Marta, pergunta nº4 b – questionário inicial).

Os dados evidenciam a necessidade e importância da revisão dos materiais a serem postados³¹ no *blog*, ou recomendados através de links, para o compartilhamento.

Ainda com relação às sugestões para a criação e exploração do próprio *site* e um canal no *youtube*, percebi que naquele momento, as condições não pareciam favoráveis. Essa conclusão partiu de uma “ampla e explícita interação entre os participantes” (THIOLLENT, 2009: 18) quando levei a ideia de Junior aos demais para discuti-la, sem deixar de considerar, os outros recursos da Internet a serem utilizados (*sites*, *youtube*, o nosso *blog*, *e-mail* da turma e *e-mails* pessoais), como mostra o excerto³², abaixo:

Eu: Ok pessoal, o questionário trouxe sugestões muito boas para melhorar nossas aulas de inglês com TICs, entre elas, criar nosso *blog* como já fizemos, e também criarmos o próprio *site* e canal no *youtube*, o que vocês acham?

Rose: professor, acho interessante porque a gente terá vários meios de aprender a língua, mas será que a gente pode explorar tanta coisa ao mesmo tempo? Sei não...

Junior: Acho que fui eu que dei essa sugestão. Pode ser trabalhoso, mas pode ser muito bom pra todos e até porque será aberto para as outras pessoas e não somente pra turma.

Laura: Bem, minha opinião é que não é tão simples assim criar um *site* e canal no *youtube*. Acho que exige muito tempo e dedicação para organizar e sempre atualizar pra que seja algo atraente para as pessoas que acessam. Alguém aqui já tem experiência nisso?

Junior: Eu não tenho experiência, nunca criei, mas a gente pode tentar. A questão é ver se pode ser bom pras aulas, aí quem vai dizer é o professor.

Eu: Eu também não tenho nenhuma experiência com criação de *sites* ou canal no *youtube* próprio, sou um usuário comum (...riso...). Também me preocupo com a questão da dedicação minha e de todos pra dar conta de administrar muitos recursos em seis meses de aula e pesquisa.

Karlos: Pessoal, a gente tem que ver que os *sites* que já existem podem ajudar e muito se a gente tem *blog* e podemos usar para aprender mais inglês. Acho que seria melhor a gente desenvolver nosso *blog* e também utilizar coisas do *youtube sites* etc., nas atividades. Porque já tem tanta coisa, informações nos *sites*, eu penso assim.

Eu: Então, e vocês que ainda não deram opinião? O que acham?

Marta: Eu tava aqui comentando com as colegas e nós concordamos com Karlos. A gente pode explorar o que já existe, e depois, criar um *site*. Não é

³¹ Todas as postagens eram revisadas por mim, com a participação dos quatro alunos (Junior, Rose, Marta e Matheus) que eram os administradores do *blog*.

³² Essa discussão aconteceu na aula Nº 2, do dia 09 de agosto de 2013, uma semana após a aplicação do questionário inicial.

tão simples assim mesmo, como a Laura disse. Tem que pesquisar bastante e trabalhar só nisso quase.

Após essa conversa com os participantes, percebo que minha inexperiência e insegurança contribuíram para a não tentativa de colocar em prática a ideia de Junior. No entanto, concordo com Karlos ao dizer que os *sites*, o *youtube* podem colaborar com o ensino-aprendizagem se os explorarmos para esse fim.

O fato de que todos os 4º anos, incluindo o de Informática, terem carga horária reduzida de 80 para 40 horas, para adequação da grade curricular, aumentou ainda mais o meu desafio para explorar as ferramentas. Mesmo ciente de que não é a carga horária que determina o tempo da pesquisa-ação, levei em consideração que, provavelmente, um semestre letivo, isto é, 20 horas, não seria suficiente para explorar pedagogicamente as potencialidades de todas as ferramentas sugeridas, tendo em vista que “o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou pelo menos esclarecer os problemas da situação observada” (THIOLLENT, 2009: 18).

Percebo, a partir das sugestões e comentários dos participantes, a evidência de que eles possuem conhecimento prévio sobre as várias ferramentas e as formas de explorá-las para buscar informações e construir os conhecimentos. A valorização da experiência prévia do aluno remete-me a Moran (2003: 47), quando ele sugere ao professor “a pesquisa grupal na Internet”, argumentando que a proposta de pesquisa “pode começar de forma aberta, dando somente o tema sem referência a *sites* específicos, para que os alunos procurem de acordo com a sua experiência e conhecimento prévio”.

É importante realçar que o *blog* também passou a ser um espaço para dicas de *sites* e *links*, para vídeo-aula, com uma seção multicultural de músicas internacionais, *links* do *youtube* para vídeos de músicas, curiosidades de povos anglófonos e, é claro, para divertimento, por intermédio de *jokes*, *charges* e coisas do gênero. Ou seja, ele foi usado como um recurso digital complementar e “divertido” (STAA, 2011; RIBEIRO, 2007).

Observo também que as sugestões dos participantes atestam a familiaridade deles com os recursos digitais, e com a diversidade de gêneros disponíveis. Esse dado reforça a necessidade de o professor perceber as novas possibilidades oferecidas pelas TICs e descobrir formas de explorá-las pedagogicamente, em

conformidade com Kenski (2007) e com Almeida (2002), no que tange à reconstrução das suas ações pedagógicas.

3.1.2 TICs como aproximação professor-aluno

Focalizo aqui, a minha visão das TICs como meio de aproximar o professor ao mundo dos alunos, sobretudo, no que tange aos saberes e experiências cotidianas dos participantes no uso das TICs. Descrevo e interpreto também como os participantes percebem os recursos que a Internet oferece como possibilidade de dinamizar as aulas de inglês.

Vejo o uso das ferramentas tecnológicas para mediar o ensino-aprendizagem de inglês também como uma forma de aproximar as ações do professor às práticas digitais dos alunos (STAA, 2011). Ou seja, os alunos já fazem uso das TICs no seu dia a dia para os mais diversos fins, e a integração das ferramentas a outros recursos didáticos na sala de aula e fora dela, pode trazer contribuições significativas ao processo pedagógico. A aproximação tanto do professor quanto da própria escola à realidade do aluno passa a ser relevante ao considerar que “para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente” (KENSKI, 2007: 46).

Nessa direção, por concordar que os conhecimentos a serem construídos são definidos a partir da ação e do uso que o professor faz das TICs em sala de aula (KENSKI, 2007), passei a definir as estratégias de ensino-aprendizagem ao levar em conta as experiências prévias dos alunos. Conforme os excertos a seguir demonstram:

Já estamos familiarizados com o ambiente virtual, além do fato de que tudo está disponível a qualquer hora (Alisson, questionário inicial).

Se tiver dúvidas pode voltar a fazer (Valter, questionário inicial).

Além da diversidade de gêneros e tipos textuais, as imagens e os vídeos podem auxiliar muito nos estudos (Marta, questionário inicial).

Alisson deixa claro que a Internet e o ambiente virtual fazem parte de sua realidade e realça o acesso à Internet e sua disponibilidade de acordo com o tempo do usuário, o que atesta o caráter atemporal das TICs e o da não restrição de acesso (KENSKI, 2001:103).

Valter aponta para a flexibilidade que os *sites* geralmente oferecem para que o aprendiz possa voltar a fazer uma atividade interativa que tenha deixado dúvidas

ou que tenha sido inicialmente difícil para ele. Em comparação às aulas presenciais e expositivas, essa flexibilidade, evidentemente, pode não acontecer assim.

Marta mostra que as imagens e os vídeos, além dos diversos gêneros e textos na Internet, podem ajudar nos estudos do inglês. Sob meu ponto de vista, a declaração da participante refere-se à multimodalidade, mesmo sem ela ter mencionado o termo, que se caracteriza pelas animações, imagens, sons, vídeos, entre outras hipermídias (MONTE MÓR, 2010), e que, certamente podem tornar a experiência de aprendizagem ou de estudo da língua muito mais interessante.

Percebi nas primeiras apresentações dos *project works*, ou das aulas-pesquisas (MORAN, 2003), que os alunos sabiam da importância de integrar os recursos da Internet para promover a dinâmica do processo de aprendizagem, como o depoimento de Chris aponta:

Adequar as aulas de inglês a ferramentas computacionais faz com que as atividades escolares tornem-se mais rápidas e práticas de serem concluídas. Como também, usufruímos de diversos recursos – *blogs*, vídeos, áudios, *sites* de busca etc. – que tornam nosso aprendizado muito mais interessante. (Chris, fragmento da avaliação parcial – outubro, 2014).

A observação de Chris enfatiza a forma rápida e prática com que as atividades mediadas pela TICs podem ser realizadas e concluídas. Posso associar essa observação da participante à minha percepção de que, apesar da disciplina ter uma carga horária reduzida com apenas uma aula semanal de cinquenta minutos, os contatos com a turma para as atividades de expansão ou complementares, orientações dos projetos entre outras, por meio do *blog* e dos *e-mails* pessoais e o *e-mail* da turma além do *facebook* em alguns casos, contribuíram para dinamizar o processo e ajudaram a compensar o tempo restrito das aulas presenciais.

3.2 Práticas de letramento crítico (LC)

Aqui, interpreto dados que revelam indícios de práticas de letramento crítico, no desenvolvimento de temas envolvendo: pessoas famosas, gênero e sexualidade, e desigualdade de direitos humanos. Refiro-me às minhas práticas de LC como indícios de letramento crítico, porque foi a partir desta pesquisa que ousei me inserir de modo efetivo nessas práticas, e por compreender que somente por meio de um exercício contínuo, poderei aprimorar meu fazer docente nessa perspectiva.

Esses temas foram trabalhados em sala porque envolveram situações de conflito ou problemas de natureza social. Para a discussão e problematização sobre essas questões a partir do texto e de outras formas de discursos, levei em consideração a relevância do modelo ideológico do letramento (STREET, 1995) e a premissa de que a linguagem pode ser um instrumento que encaminha a um posicionamento crítico (BAYNHAM, 1995).

3.2.1 Indícios de LC nas aulas sobre pessoas famosas

A proposta da aula-pesquisa 3: *Famous people and their quotations* contribuiu de modo significativo para os primeiros indícios de letramento crítico. Nessa aula, os grupos de estudos eram livres para escolher a pessoa famosa do seu interesse para produzir um perfil dela, além de selecionar algumas de suas frases ou pensamentos para interpretação.

O primeiro grupo de Ana, Sheila, Letícia e Laura, apresentou relatos sobre a vida breve de Anne Frank que junto a sua família sofreu os horrores do holocausto. No excerto a seguir identifico indícios de criticidade.

Letícia: Até hoje as feridas causadas pelo Nazismo não foram totalmente cicatrizadas.

Paulo: Na minha opinião, nada justifica o ódio dos alemães pelos judeus. O preconceito e a falta de respeito à outra cultura podem ter sido a grande causa de tudo.

Eu: Atualmente, como vocês veem a questão dos preconceitos com relação às identidades e às diversidades culturais no mundo?

Junior: Apesar de já termos avançado bastante, ainda existe a falta de respeito a tudo que é diferente. E ... muitas vezes, por não conhecer o sentido da cultura do outro, pelo menos é o que acho.

Rose: Mesmo com a Internet que mostra como vivem e como são os outros povos, mas quem só conhece a própria cultura vai achar sempre errado um jeito de ser diferente do seu, e não aceita.

Eu: Então, o que fazer para respeitar as outras culturas que são diferentes da nossa?

Laura: Primeiro, entender, né?... que as pessoas vivem de formas diferentes. De acordo com cada história elas pensam de maneira diferente.

Marta: As diferenças começam pela posição geográfica de cada continente. A gente não conseguiria viver facilmente em regiões frias ou geladas. As comidas são diferentes,... tudo.

Eu: Pelo que vocês dizem, parece que conhecer e respeitar as outras culturas é uma saída?

((A turma sinalizou que sim. Eu me remeti aos dizeres de Freire (1985: 21) "As culturas não são melhores nem piores, elas são diferentes."))

(Dados do relatório da aula nº 10/11 do dia 18 de outubro de 2013).

Observo que o início da apresentação do grupo aparentemente encaminhou a discussão sobre o respeito às diferenças culturais como uma possibilidade de superação do preconceito às diversidades identitárias. Junior, Rose, Marta e Laura

atribuem a não aceitação do outro à ignorância sobre a sua história cultural e à falta de respeito às diferenças. Tal fato remete ao conceito de Freire (1985: 17) que afirma: “a cultura é o modo de comer, de vestir, de viver socialmente em cada lugar... Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão de maneira diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente.”

A contextualização social e histórico-cultural do holocausto que envolve diversidades identitárias e o abuso extremo e desumano do poder hegemônico do exército alemão despertou não somente a indignação dos participantes, mas a criticidade diante dos horrores praticados pelos nazistas naquele momento histórico. A visão de Laura, de que é preciso “entender que as pessoas vivem de formas diferentes”, e de que, conforme cada cultura, “pensam de modo diferente” possibilitou uma reflexão sobre conceitos de cultura e da importância do respeito às diferenças nas relações humanas de modo geral.

Podemos também interpretar esse excerto como indício de letramento crítico pelo direcionamento do foco das discussões sobre a complexidade do problema. Marta parte do conhecimento da cultura do seu entorno para reforçar a importância do conhecimento sobre culturas globais diferentes. Vejo que as discussões possibilitaram explicações sobre o problema “como meio de reconhecer e entender mais completamente a complexidade da situação” (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004: 15).

Outro indício de letramento crítico e também de reflexão sobre a minha prática ocorreu na apresentação do grupo de Chris, Paulo, Marta e Carla do projeto 3 sobre *famous people and their quotations*.

O grupo pesquisou sobre a vida do cantor nordestino Dorgival Dantas que também é compositor, poeta, instrumentista e forrozeiro. De acordo com a pesquisa do grupo, em suas músicas, o cantor exalta a figura feminina e resgata o ritmo “pé de serra”, e traz de volta o forró original em contraste com o “forró tec”, muito popular atualmente.

Além de produzir o texto em inglês, enaltecendo a poesia e música do cantor nordestino que atualmente reside em Fortaleza, o grupo trouxe algumas de suas “quotations” (citações - pensamentos) para interpretação e discussão. A equipe também mostrou um vídeo em que o cantor faz uma autoapresentação e conta um pouco da história de suas mais famosas canções.

Após uma animada apresentação, dois participantes fizeram comentários, a saber:

Karlos: Eu não sabia que esse cantor era um poeta romântico e um forrozeiro nordestino tão bom!

Paulo: Foi muito interessante falar desse forrozeiro pra gente conhecer e dar valor aos artistas da terra.

Eu: Congratulations guys! I was very surprised by your choice! My congratulations for choosing a regional artist!

Parabenizei a equipe e somente na escritura do relatório percebi que nesse ponto eu poderia ter provocado uma discussão crítica para questionar acerca das razões de não pesquisarmos sobre pessoas que não são famosas pela consagração midiática. Eu poderia ter provocado os participantes com a seguinte questão: por que não valorizamos pessoas que não são famosas? Será que preciso ser famoso e reconhecido pelas mídias para desempenhar papel importante na sociedade?

Em virtude dessa experiência, é relevante afirmar que considero um atributo importante do papel do professor que ele esteja atento a explorar alternativas conforme McLaughlin (2001), como um meio de viabilizar uma postura crítica diante das situações. Com a ideia de autointervenção para resolver o problema, decidi criar um momento final para comentários e críticas gerais.

Quando estávamos discutindo a importância da valorização das pessoas famosas, destaquei o fato de que, apesar de os personagens pesquisados serem famosos, nem sempre precisarmos buscar personalidades consagradas pelas mídias ou pela história para reconhecer a importância do seu papel social.

A turma demonstrou compreender e concordar com a possibilidade de romper com as concepções cristalizadas (ARRUDA, 2009) pela história sociocultural, e ousar outras práticas de valorização humana, como mostram os comentários, a saber:

Chris: Acho que a gente precisa quebrar paradigmas de só exaltar imagens ou pessoas que já são exaltadas por todos.

Eu: Of course, class, famous people can teach us a lot of things with their experiences. No one can deny that! But what do you think of ordinary people? Can we learn from them too? Refiro-me a pessoas que não estão nas mídias, o que elas podem nos ensinar?

Rose: Acho que pessoas simples e até desconhecidas têm algo a nos ensinar sim,... com suas experiências de vida. A questão é que não é comum, não vira notícia, ou não é a regra, né? ... dar atenção a essas pessoas. A gente mesmo não tá nem aí pra existência delas... (...risos...)

Paulo: Nesse caso, lembro dos meus avós, que sempre me falam coisas interessantes e ensinam boas maneiras, como ... sei lá ... eh...respeitar os outros, lutar pelo próprio sucesso,... coisas assim... e a própria vida que tiveram sem esse tipo de reconhecimento.

Eu: Que ótimo que você reconhece! Very well! Rose disse que a regra não é essa... e quem dita a regra? Or, why don't we break the rule as Chris said?

Junior: Como já falamos em outro momento, precisamos valorizar as culturas locais e não apenas culturas globais. Acho que isso já é uma forma de quebrar regras, ou não?

Foi importante continuar essa discussão para que todos compreendessem que, além do que está pré-estabelecido sócio-historicamente, precisamos enxergar outras possibilidades de reconhecer os valores e ações humanas. Ao dizer que é preciso romper com paradigmas, Chris aparentemente demonstra ter essa percepção, assim como os posicionamentos de Rose e de Paulo parecem sinalizar para outra forma de enxergar a questão. Júnior enfatiza a valorização da cultura local e não somente da global como uma possível ruptura com o que está estabelecido.

Ou seja, Junior parece associar o fato de prestarmos mais atenção ou nos interessarmos em conhecer a vida de pessoas consagradas midiaticamente, ao fenômeno global em que tudo ocorre de forma hegemônica. Podemos interpretar o posicionamento dele ao frisar a importância da cultura local como a percepção da cultura do entorno (MONTE MÓR, 2010) que nem sempre é reconhecida. Para Junior, na minha interpretação, pessoas comuns e mais próximas também realizam ações sociais dignas de reconhecimento.

Compreendo que os indícios de letramento crítico se configuram na sensibilidade desses alunos, ao perceberem possibilidades outras além das já praticadas ao longo do tempo. Vejo que essa percepção confirma o papel fundante da interação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem, com vistas à formação crítica, ao considerar que o referido processo “inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006: 91).

No contexto de aulas-pesquisa, é importante salientar que diante da rapidez e facilidade de acesso informacional que a Internet oferece, a questão do letramento crítico precisa ser reconsiderada. Ou seja, os temas pesquisados precisam não apenas serem relevantes, mas, pela minha experiência nesta pesquisa, também não podem prescindir de espaço para o amplo debate e sua problematização.

Nesse sentido, Meurer; Motta-Roth (2002) advogam que o LC exige mais do que as habilidades básicas dos letramentos, como a leitura e a escrita; é preciso, dessa forma, desenvolver a habilidade de compreender e debater criticamente os discursos ideológicos que circulam nas redes e seus reflexos na vida social. É preciso, portanto, que o leitor esteja conscientizado das representações moldadas ideologicamente e implícitas nos textos para aprender a situar-se e posicionar-se frente a eles (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

3.2.2 Sexualidade: passado e presente

Nas aulas³³ do dia 25 de outubro de 2013, cujo tema foi *Past and Present days: differences and similarities*, (Passado e Presente: diferenças e semelhanças) desenvolvi atividades de leitura e compreensão a partir do perfil do escritor irlandês Oscar Wilde (anexo M). O texto introdutório também informava sobre sua vida dupla, ou seja, sua relação homoafetiva extraconjugal que o levou à prisão. Depois de lerem o texto, provoqueei os alunos:

Eu: Ok guys, ... are there any differences between the past and the present? Let's think about it! ... What are the common aspects and differences between Oscar Wilde's society (one hundred years ago), há 100 anos... and now, on our present days?

Junior: Atualmente há mais tolerância sobre as relações homo-afetivas, porém o preconceito ainda existe.

Eu: Teve o caso do pai e filho que foram agredidos na região sul, salve engano, por serem confundidos como um casal homossexual.

Laura: Isso é tão absurdo, professor, que impede as pessoas de serem afetuosas até com os próprios pais... Acho que... o preconceito tem de ser combatido... independente de qualquer tipo de relação. É tão absurdo que chega a ser desumano.

Rose: A gente pode dizer que já existe outra forma de encarar isso, porque o casamento entre pessoas do mesmo sexo já é uma realidade. O que há pouco tempo nem se imaginava, ... quanto mais na época do escritor Wilde.

Eu: So, class. how can we face the marriage between people of the same sex? How do you see that?

Letícia: Casamento entre pessoas do mesmo sexo? É isso?

Eu: Yeah! What's your opinion about that?

Letícia: Well, it's not simple to accept. But I guess it will take time (eh,... até..) until ... it becomes normal...

Junior: Também concordo que por ser algo recente,... no mundo, ... e aqui no Brasil, o casamento gay rompe com a tradição, mas eu penso que as coisas vão mudando... ,né?... e a gente precisa pelo menos tentar entender!

Eu: understand and accept are two different things, aren't they? So, what must we do, understand or accept, or both? Entender, aceitar ou as duas coisas?

³³

Aulas 12/13 – vide plano no apêndice E.

Marta: É realmente difícil como os colegas já disseram... mas quando vira lei, não há o que discutir, é aceitar mesmo sem concordar...

Paulo: Aí, nesse ponto, eu discordo... não acho certo a gente ser obrigado a aceitar as coisas... volta a questão do respeito às diferenças que tanto falamos...

Eu: So, do you agree that the key-word is respect?

Laura: O respeito cabe em tudo, mas a gente precisa compreender que tem espaço para tudo e que esses espaços também estão de acordo com cada situação. Imagine o absurdo que seria se agora... na nossa cultura (...riso...) os homens pudessem se casar com duas ou mais mulheres ao mesmo tempo? Pense na bagunça para nossa cultura monogâmica?...e aí?

Eu: Do you see the problem?... (a turma ri e se dispersa...)

((Como o objetivo do referido perfil era apenas de fazer abertura do seminário, e em função do tempo para as apresentações, recomendei que a discussão fosse estendida e retomada num outro momento.))

Rose ressaltou o casamento entre pessoas do mesmo sexo como uma grande mudança da época de Wilde e a nossa realidade social. Junior evidencia a existência do preconceito, mas, ao mesmo tempo, observa sinais de tolerância na sociedade atual. Ao frisar o caso da agressão contra pai e filho que segundo a notícia televisiva, foram confundidos como casal gay, desencadeou a discussão sobre o tema.

Laura mostra sua indignação ao dizer que o preconceito é 'absurdo e desumano' e que isso impede até a expressão de afeto com os pais. No entanto, ela não demonstra sua conscientização crítica do problema (MONTE MÓR; MENEZES DE SOUZA, 2006), se considerarmos que expressar afeto não se restringe somente ao relacionamento entre os parentes. Contudo, percebo indícios de criticidade quando ela afirma que o preconceito precisa ser combatido independentemente do tipo de relacionamento estabelecido.

A opinião de Marta de que ao virar lei (referindo-se a casamento homoafetivo) não há o que se discutir, senão, aceitar, provocou a discórdia de Paulo, para quem ser obrigado por decreto ou lei desconstrói o sentido do respeito às diferenças. Observo que o posicionamento de Marta contraria princípios do letramento crítico, ao dizer que não se discute um decreto, ou lei, e que só resta aceitar. Ao agir dessa forma, deixamos de assumir um posicionamento mais forte em relação à questão (CERVETTI ET AL, 2007), e, assim, também deixamos de focalizar a complexidade do problema e de examiná-lo sob múltiplas perspectivas (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004).

Quando Paulo afirma que a atitude passiva desconstrói o respeito às diferenças revela sua discórdia da visão de Marta. Interpreto o entendimento de

Paulo sobre o combate ao preconceito como resultado de uma mudança no modo de pensar, de ver, de ser e de agir do indivíduo, e não como consequências de imposições legais. Laura levanta a hipótese de a poligamia tornar-se regra. Ao fazer isso, ela confirma e reforça a importância do respeito às diferenças, já que em algumas culturas orientais a poligamia é um conceito sócio-historicamente construído, e diferente do nosso.

Compreendo que provocar discussões sobre questões voltadas a conflitos sociais remete ao que McLaughlin; DeVoogd (2004: 15) advogam quando afirmam que “precisamos agir sobre nosso conhecimento”. Ou seja, é preciso ir além da prática de leitura e compreensão para problematizar, refletir e discutir criticamente questões sociais, a exemplo dos preconceitos, e ter em vista um plano de ação que encaminhe a mudanças. Considero importante o espaço para essas interações e discussões críticas, no tempo restrito de aula, para revisar e reconstruir os conceitos sobre os assuntos discutidos.

3.2.3 Desigualdade de direitos

Ao trabalhar³⁴ o tema: “a luta por direitos iguais entre homens e mulheres”, eu disponibilizei o material (textos, links, perguntas de compreensão) via *blog* da turma e *e-mails*, com uma semana de antecedência da aula, para a leitura prévia pelos participantes. Conduzi a aula embasada na perspectiva do letramento crítico:

Eu Ok class! How can we see the changes in society as to: human rights, political, economical and technological advances? And how do they influence people's behavior nowadays? Então, ... como podemos perceber essas mudanças?

Alisson: bem, eu acho que é necessário, né?... conhecer sobre as duas realidades, ... antes e depois para ver as mudanças. Muita gente não imagina como as coisas eram diferentes antigamente.

Chris: é muito importante saber como as coisas mudam através da leitura de textos que relatam de onde partiram os movimentos e as ideias para que acontecessem algumas mudanças.

Eu: And you guys?, what do you think ? Laura, Marta do you agree with Chris and Alisson?

Laura: Yes! Nothing happens ... for a chance...(por acaso,né?) Muita gente sofre ou até morre para que as coisas mudem ou comecem a mudar...

³⁴ Planejei um estudo e compreensão dos seguintes textos digitais: *The 19th-century social, historical and cultural setting; Women and Work in the 19th Century* (anexos N - O). Os textos que selecionei focalizavam questões histórico-culturais que envolvem papéis sociais de homens e mulheres, seus direitos, diferenças e privilégios.

Eu: Anybody else?...

Paulo: Eu já li que a cada geração, um período mais ou menos de dez anos, muita coisa muda na vida, como os avanços tecnológicos, mudanças no sistema educacional, nas pessoas, na economia,...

Observo nessa discussão como Alisson e Chris reconhecem a importância das práticas de leitura para compreender o processo de mudanças na vida social. Alisson destaca a importância de se conhecer as duas realidades, e Chris enfatiza a origem de movimentos que provocaram mudanças na história.

No processo ensino-aprendizagem de inglês, entendo a importância de incentivar os alunos à prática de leitura para que eles possam compreender o processo de mudanças ao longo da vida social. Ou seja, não vejo a leitura apenas como um meio de aprender a língua ou simplesmente de ampliar conhecimentos sobre a língua, mas para entender um dos postulados freireanos voltado aos princípios básicos do letramento, que afirma ser preciso “estar no mundo e com o mundo” (FREIRE, 1993: 104).

Este postulado, no meu entendimento, vai muito além de somente ler a realidade em que o sujeito está inserido, isto é, vai além da percepção do entorno para a conscientização de aspectos globais e suas influências na vida social. Desse modo, as possibilidades de transformação da realidade associadas ‘aos movimentos e as ideias de mudanças’ na fala de Chris, também podem se voltar ao princípio de que “o mundo não é, o mundo está sendo” (FREIRE, 1993: 104).

Na sequência, trabalhei a releitura do texto: *Women and Work in the 19th Century*; solicitei aos alunos que destacassem as características sociais, políticas e econômicas que marcaram o século XIX, especialmente a forma como os gêneros (homens e mulheres) eram tratados, socioculturalmente. Depois, pedi que fizessem um paralelo com os dias atuais.

Junior: o trabalho feminino já teve início de forma desvalorizada e isso ainda continua assim em alguns setores nos dias atuais.

Marta: muita coisa já é diferente porque a mulher também ocupa lugares sociais que somente homens ocupavam no passado. Porém, a luta por direitos e o respeito à mulher não pode parar.

Paulo: a sociedade é machista mesmo e discrimina mais a mulher do que o homem, mas é importante ver que realmente somos diferentes em algumas coisas. Por exemplo,... tem atividades que exige maior esforço e que combina mais com o porte físico do homem,... a maternidade é uma enorme responsabilidade que exige mais da mulher do que do homem... biologicamente, claro! Não tem como negar essas diferenças, porque são

características biológicas e outras, pelo que se sabe, vêm dos nossos ancestrais. O homem saía para caçar e a mulher cuidava da família...

Eu: mesmo considerando as características biológicas de homens e mulheres, e a forma primitiva que pode ter dado origem as diferenças que conhecemos hoje, é preciso ver que a luta pela sobrevivência há muito tempo deixou de ser responsabilidade apenas do homem. Aliás, acredito que sempre foram dos dois. O que vocês acham?

Laura: Acho que é nesse ponto das responsabilidades iguais, não só dos direitos que a relação...assim...entre homens e mulheres precisava melhorar, ou ainda tem muito para mudar.

Os participantes observaram que a desigualdade e a injustiça sociais ainda se refletem nos dias de hoje. Marta reconhece que a mulher ocupa posições sociais que eram comuns aos homens, mas ressalta que a luta pela igualdade de direitos não pode parar. Ou seja, ao comparar a realidade atual com outros momentos históricos, que envolve a luta por direitos entre homens e mulheres, reconhecem que o problema ainda não foi resolvido.

Interpreto a visão dos participantes sobre a conscientização acerca da realidade, ao considerar os dizeres de Cervetti *et al* (2001) de que “essas representações são construções sociais, eles [os alunos] têm uma grande oportunidade de assumir uma posição mais forte³⁵em relação a esses textos” (p. 7).

Observo na exposição de Paulo que ele considera ou define a sociedade como, de fato, ‘machista’. Em seus argumentos, o participante elenca atributos mais apropriados para homens do que para mulheres para dizer que do ponto de vista biológico as diferenças são inegáveis. Contudo, em nenhum momento, ele demonstra perceber que os direitos sociais precisam ser considerados independentemente do fator físico ou biológico. Paulo termina seu argumento se reportando à ancestralidade para justificar essas diferenças entre comportamentos masculinos e femininos na atualidade.

A minha reflexão sobre o argumento de Paulo é que o grande desafio é tentar mudar, desconstruir e reconstruir a visão sócio-historicamente estabelecida, independentemente de suas raízes ancestrais. É preciso, como advertem Lankshear e Knobel (1998: 8):

[...] desenvolver um entendimento do mundo social como “um campo irregular” e tornar-se consciente de como a linguagem e os usuários da linguagem estão comprometidos em criar, manter ou desafiar esse campo e

³⁵ Eu entendo a noção de um posicionamento mais forte como a não submissão, ou não aceitação passiva dos conteúdos ideológicos que circulam nos textos e nos discursos.

as representações que o sustentam. O campo, evidentemente, não é estático, mas está sempre em processo de construção e reconstrução.

Percebo na minha discussão com Paulo e Laura que o processo de letramento crítico exige mais do que atenção e postura crítica do professor durante as problematizações. Reconheço que deixei de provocá-los para saber e discutir as possíveis causas das desigualdades e injustiças, assim como, as suas visões sobre a possibilidade de mudança. Mesmo ao argumentar que há muito tempo a luta pela sobrevivência deixara de ser responsabilidade do homem, eu precisaria ter aprofundado a discussão e provocado outras visões demonstrando a complexidade.

Vejo a necessidade de aprofundamento nas discussões empreendidas e de ter instigado os alunos a repensarem seus conceitos sobre as diferenças, nesse caso entre homem e mulher, conforme Braga (2007), ao destacar o papel de uma educação crítica e comprometida com a construção de uma sociedade mais igualitária. Ao mesmo tempo, percebo a importância de estar embasado na perspectiva do letramento crítico na exploração textual como uma forma de “reflexão social crítica que explicita e problematiza as ideologias que apoiam e naturalizam as desigualdades e tensões sociais vigentes” (BRAGA, 2007: 181). Ou seja, reconheço também que a perspectiva do letramento é um exercício e um processo contínuo de aprendizagem na formação do professor.

Na continuação da aula, pedi que eles pensassem, por exemplo, em posições ocupadas por mulheres que antes somente homens ocupavam.

Paulo: hoje em dia até de motorista de caminhão muitas mulheres trabalham. ((O aluno disse em tom de brincadeira)): antigamente elas eram motoristas de fogão. (...risos...)

Marta: Sim,... mas a culinária deixou de ser coisa de mulher há muito tempo, ... muitos homens coziam muito melhor do que as mulheres hoje em dia.

((Nesse momento, houve muitos burburinhos e eu retomei a pergunta, reforçando)):

Eu: Que outros exemplos de cargos ou ocupações que as mulheres desempenham atualmente?

Laura: precisamos perceber que não somente a presidente Dilma em nosso país, mas em vários lugares do mundo as mulheres estão na liderança política, como na Alemanha a primeira ministra, na Argentina a presidenta.

É possível notar como o ponto de vista de Paulo reflete uma postura machista em relação ao papel da mulher na sociedade. Ao dizer que hoje até de motorista de caminhão a mulher trabalha e que antes ela era motorista de fogão, o tom aparentemente irônico pode revelar o seu machismo. Mesmo assim, ele admite que

a mulher ocupe espaços que eram ditos próprios do homem. Vale lembrar que ele mesmo na discussão anterior justificou o trabalho braçal como atributo masculino desde tempos primitivos, argumentando que há atividades que exigem maior esforço e que combinam mais com o porte físico do homem. Posso perceber que Paulo começa a enxergar mudanças na realidade e que esse pode ser um passo para ele ver o problema por outras perspectivas e tentar reconstruir suas visões.

Marta se mostra mais receptiva às mudanças e reconhece com maior naturalidade que a culinária pode ser tanto masculina quanto feminina. Ou seja, ela tenta desconstruir o preconceito machista de que 'lugar de mulher seria na cozinha'. Marta, de certo modo, chama a atenção de Paulo para enxergar que as mudanças são decorrentes do nosso modo de ver e de agir diante dos problemas.

Evidentemente, elas não mudam por si só. Certamente, são consequência de mudanças na forma de ver, de pensar e de agir (PERRENOUD, 2000; MONTE MÓR, 2010), de ver o mundo e a si mesmo e os outros (FREIRE, 1984); de examinar a realidade sob múltiplas perspectivas (MCLAUGHLIN; DEVOODG, 2004).

Ao solicitar que os alunos pensassem em posições sociais que a mulher ocupa na atualidade, Laura parte da realidade local, mencionando a presidente brasileira, e chega a uma visão mais global quando cita que não apenas aqui, mas em outros países a mulher também ocupa lugares que eram restritos aos homens. Interpreto a necessidade de enxergar que a realidade mudou, além do que levou às mudanças, como uma das formas de exigir os direitos de todos. Percebo que as mudanças almejadas dependem de posicionamento problematizador e crítico diante dos preconceitos e desigualdades para, se não solucioná-los, ao menos, minimizá-los.

Na sequência, com vistas ao envolvimento e participação de outros alunos na discussão, provoqueei:

Eu: So, what can we do to solve the problem, class? Let's think together and talk a bit more about women's rights. Como podemos desconstruir essa discriminação da mulher na sociedade?

Paulo: Acho que começa pela nossa maneira de pensar a respeito dessas questões. Na maioria das vezes, eu pelo menos acredito, que a gente aceita tudo sem questionar, sem criticar e acaba fazendo tudo igual.

Eu: Mas vocês acham que bastaria pensar diferente e resolveremos o problema? Será que é só isso e pronto?

Carla: Eu acho que não, porque o problema é maior do que a gente pode imaginar, mas se a gente conseguir ver e agir de forma diferente já pode ser um bom começo.

Chris: Espera aí,.. é uma questão de consciência e também de criação (familiar). Por exemplo, eu conheço pessoas racistas porque os pais são racistas e ensinaram a não ter contato, ou a não gostarem de negros. Então, se essa pessoa passar a vida pensando que o certo é ser como os pais ensinaram nada muda.

Eu: Muito bem, mas e se essa pessoa puder ver o problema de outro modo e reconstruir sua visão do preconceito, será que ela pode mudar? Será que a nossa conscientização sobre os problemas é um grande passo para mudança?

Junior: Eu penso que sim. Se cada um fizer sua parte, como tanto se diz em outros problemas que precisam mudar o jeito de ver, de pensar, agir, acho que com o tempo muita coisa pode melhorar.

Paulo demonstra que é preciso posicionar-se diante dos fatos e não apenas aceitá-los passivamente. Vejo indícios de que ele começa a perceber o problema sob outros ângulos ao defender que não se deve aceitar tudo [passivamente] sem questionar, ou criticar. É nesse sentido que os problemas precisam ser vistos e examinados sob múltiplas perspectivas (MCLAUGHLIN; DEVOODG, 2004).

Ao frisar que “o problema é maior do que a gente pode imaginar”, Carla também reforça que as questões podem ser vistas sob diferentes perspectivas para começar a mudar. Chris ressalta a forte influência da família sobre a origem do racismo, por exemplo, para dizer que a consciência dos direitos da mulher também pode estar associada à forma como somos educados junto à família.

Carla destaca o “modo de ver” os problemas como o primeiro passo para a mudança. Obviamente, eu acredito que o passo seguinte seria refletir essa visão ‘diferente’ nas formas de agir sobre o conhecimento como advogam McLaughlin; DeVogd (2004).

Junior acredita que a responsabilidade é de todos, ao enfatizar a iniciativa de cada um para agir sobre o problema com o intuito de melhorar a situação. A visão ativa do processo de mudança, ou de solução dos problemas, conforme Monte Mor (2010), também remete aos estudos de McLaughlin; DeVogd (2004: 15), ao afirmarem que esse processo por natureza “não é passivo, mas ativo, desafiando e rompendo com o ideal ou a realidade com o propósito de minimizar iniquidade e injustiça.”

3.2.4 Gênero musical e estereótipos sociais

Ao desenvolver atividades com música e o cenário social, tema das aulas 14/15, em 22 de novembro de 2013, também foi possível ampliar as discussões

sobre direitos de homens e mulheres com foco em estereótipos sociais. A aula foi planejada ao considerar a sugestão de Laura, Marta e Sheila, que baixaram o videoclipe da música de Beyoncé, “*If I were a boy*”, (anexo P), e me mostraram.

Para dar continuidade ao tema, antes de apresentar o vídeo à turma, fiz uma pergunta: ‘*How would you feel or be if you were a boy or a girl?*’ Solicitei que levassem em conta, não apenas o comportamento social de meninos e meninas, mas pensassem também em direitos sociais, pelo modo como estamos acostumados culturalmente a ver e agir diante da questão de gênero e sexualidade. As meninas ficaram bem empolgadas para responder, mas percebi pela reação que a maioria dos meninos nem gostaram da ideia de pensar em ser uma menina. Perguntei principalmente aos alunos que pareciam mais incomodados com a proposta, como mostro a seguir.

Eu: Why can't you imagine yourself being a girl? What are the reasons that make you think you couldn't be a girl?

((Aparentemente, com tom de brincadeira, Junior responde))

Junior: Deve ser muito chato ser uma menina, elas são complicadas.(risos)

Karlos: Nunca pensei nisso, ... mas acho que deve ser mais difícil ser mulher do que ser homem. Mulher se apega muito aos detalhes e acaba sendo mais exigente... sem querer causar discórdia. (...risos...)

Rose: Acho que o problema é que as meninas aprendem logo cedo a levar a vida a sério, a ter responsabilidades que o homem demora a ter ou nunca vai ter. ((as outras meninas aplaudiram a Rose.))

Eu: Será que o fato de os meninos pensarem que as meninas são chatas e complicadas, ou detalhistas e exigentes poderia ser uma dificuldade deles para compreender as diferenças *between girls and boys*?

Chris: Com certeza! Eles também não são tão fáceis como pensam ser...

Valter: nada a ver, não concordo.

Eu: Por que você não concorda Valter?

Valter: Não sei bem, mas acho que não seja uma questão de ser fácil nem de maturidade, ou sei lá,... senão, não teria tantos casais adultos e já experientes, assim,... com tanto tempo juntos...e que não entendem um ao outro, até se separam. E acha tudo isso que o pessoal disse...

Karlos: Tudo bem, mas tem muita diferença aí, quer dizer, no jeito de ser e de pensar das meninas que eu mesmo já vi que não pode ser igual ao jeito dos caras. No geral, meninas se preocupam demais com a beleza...homem nem tanto...

Rose: Como assim?, Tudo depende da pessoa... preocupação com beleza é muito relativo... tem muito homem aí cuidando da beleza sim. (...risos...)

Karlos: sim, mas a cor do batom combinando com tudo... roupas, brincos, esses detalhes é próprio da mulher e eu acho bonito, normal... isso é, diferente.

Eu: Então, vocês acham que os adjetivos colocados por alguns meninos como características de meninas: chata, complicada, exigente etc., ... não pode ser de homens também?

Marta: Ah professor, a gente bem sabe como mulher... que tem cada menino chato e complicado que, meu Deus! (...riso...)... não é por aí... taxar as meninas de piores do que os meninos não.

A reação dos meninos, principalmente, Junior e Karlos diante da possibilidade de se imaginar uma menina foi aparentemente impactante e gerou muita discórdia. Percebi que os participantes levaram mais em conta a questão dos cuidados e exigências com o corpo e a beleza, do que com as condutas e atitudes socialmente estereotipadas de homens e de mulheres. Karlos destaca o apego feminino aos detalhes e à exigência como uma das dificuldades de ele se imaginar mulher, enquanto Rose, em defesa, traz a questão de as meninas levarem a vida a sério, e a responsabilidade precoce como pontos de diferença.

Nessa questão, é preciso ressaltar que a visão identitária de homens e mulheres também resulta de uma concepção de gênero histórica e socioculturalmente construída, que adquire matizes diferentes ao longo das gerações (GIDDENS, 2001). A dificuldade de se colocar no lugar do outro, no meu entendimento, também decorre das formas como fomos ensinados a adquirir comportamentos considerados masculinos ou femininos (SANTANA, 2010), a exemplo da responsabilidade precoce das meninas apontada por Rose.

Ao rebater a questão da imaturidade e da irresponsabilidade como marcas comportamentais dos meninos, Valter argumenta que mesmo casais experientes podem não se entenderem e até se separarem. Para Valter, a possibilidade de boa convivência entre os gêneros pode ser atribuída a outros fatores, além da maturidade, que ele, aparentemente, desconhece. Karlos revela não compreender o jeito de ser e de pensar das garotas, e, ao focalizar a preocupação feminina com a beleza, ele também assume uma visão estereotipada de macho.

Vejo a importância de conduzir e provocar uma reflexão crítica entre os alunos no contexto de conflitos e diferenças entre homem e mulher como uma atividade crítica ou problematizadora, que se concretiza através da linguagem como prática social (BAYNHAM, 1995).

Rose enfoca a relatividade com relação a vaidade e os cuidados com a aparência, para argumentar que isso depende da pessoa e não do gênero. Karlos acaba percebendo os cuidados femininos como marca própria das meninas, isto é, que isso faz parte da natureza da mulher e da sua beleza. Ao perceber que os posicionamentos partiram dos meninos, retomei a questão inicial e pedi às meninas que, voluntariamente, comentassem sobre a hipótese de serem garotos.

Eu: So, again, how would you feel or behave if you were a boy? Come on girls! Let's think a bit more about it. That's your turn!

Carla: Bem, se eu fosse um menino eu daria mais atenção aos sentimentos femininos. Os homens parecem um pouco egoístas.

Letícia: Acho que eu seria mais decidida porque, no geral, quer dizer, nem todos... os homens são muito complicados e indecisos.

((Diante desse último comentário a turma foi só burburinho))

Matheus e Ailton: PROTESTO!

Matheus: Mais indecisa do que mulher não existe... até pra escolher a cor do batom. Por isso que demoram duas horas para se arrumarem. (...muitos risos...)

Eu: Pra gente ver como não é fácil se deslocar do nosso lugar e do nosso ponto de vista para tentar ver as coisas como o outro vê.

Junior: Nunca me imaginei sendo uma garota, e sempre achei as meninas complicadas, mas entendo isso como, talvez, um traço de diferença e não como defeito das meninas.

Jameson: Todo mundo quer a mesma coisa, ser feliz, independente de ser homem ou mulher.

Aqui, as diferenças comportamentais e emocionais apontadas pelas meninas também receberam destaque. A desatenção aos sentimentos da mulher é ressaltada por Carla, como consequência do egoísmo masculino, e Letícia vê os homens como indecisos e complicados; fato que provoca o grito de protesto de Matheus e Ailton. Ou seja, cada modo de ver o outro, como eu também me posicionei, revela a formação das identidades como fruto de um processo de construção social. Nesse contexto discursivo, que evolui identidades de gêneros, vejo pertinente relacionar a questão à noção de alteridade bakhtiniana, em que a existência do outro é tida como chave central para nossa existência, que em outras palavras, significa dizer que, eu sou o que sou, porque existe o outro; o discurso do outro, é o que me identifica e me faz ser o que eu sou (BAKHTIN, 1997). Junior, aparentemente percebe as diferenças entre os gêneros, não como defeitos, mas como traços de identidade. Para Jameson, todos nós buscamos a mesma coisa, independente de gêneros.

Depois dessa pré-discussão, pedi que eles prestassem atenção ao que diz a canção, para destacar algum fragmento para comentários e discussão posterior. Assim, passei o primeiro vídeo da música sem legenda; em seguida, perguntei o que eles tinham observado.

Laura: quando a cantora afirma que 'sairia para beber com outros rapazes' ela já está se vingando do namorado porque, certamente ele faz isso com ela.

Junior: posso não ter entendido direito, mas achei interessante quando ela disse: *I would listen to her cause I know how it hurts to lose the one you wanted etc...* Apesar do homem também sentir ciúmes, não é fácil compreender o ciúmes da mulher e parece que a ideia desse trecho da música é que falta diálogo nas relações, talvez seja isso.

Ao assistir ao clipe da canção, os alunos começaram a focalizar o conflito entre as atitudes socialmente aceitas do homem, e geralmente rejeitadas nas mulheres, o que levou Laura a entender a atitude da cantora como ato de vingança. Depois de verificar a compreensão geral da música, entreguei a letra e pedi que eles confirmassem suas observações e hipóteses. Em seguida, Paulo e Jameson, entre outros, pediram para passar o videoclipe novamente e, dessa vez, com legendas em inglês. Depois do vídeo, e com o texto em mãos, perguntei que outros trechos da canção chamaram a atenção deles, e por quê.

Marta: ela (a cantora), o tempo todo diz que pagaria na mesma moeda tudo o que discorda do comportamento dos homens.

Rose: pelo que entendi, ela sendo ele, desligaria o telefone só pra abusar da liberdade machista, certo de que a namorada estaria esperando ele. Ou seja, ela não seria um cara diferente em nada.

Alisson: nunca gostei dessa música por isso mesmo. O nome da canção bem que poderia ser: *my revenge* (minha vingança) a música não traz nada de novo em termos de comportamento em relação ao que já se sabe dos homens.

Nesse ponto, parece claro que os alunos percebem a reação da garota como uma crítica às atitudes estereotipadas de macho. No entanto, eles também observam uma contradição quando a cantora diz que se fosse um garoto faria as mesmas coisas que certamente condena nos homens. Depois de ler e interpretar junto aos alunos a segunda estrofe da canção, que mostro no quadro a seguir, voltamos à discussão, a saber:

Quadro 11 – Estrofe da canção: *If I were a boy*

<p>Drink beer with the guys And chase after girls I'd kick it with who I wanted And I'd never get confronted for it Cause they'd stick up for me</p>
--

Fonte: (SANTOS, 2015)

Eu: E aí por que os caras apoiariam se ele(a) sáísse com quem quisesse?

Laura: É porque os homens são farinha do mesmo saco. É cumplicidade garantida. (...risos...)

Alisson: E as mulheres? Será que elas também não traem e não escondem o segredo das outras?

Marta: Depende muito... É mais comum a traição do homem por causa do machismo. Mas o que estamos discutindo, acho que não é quem trai mais. A questão é cada um ser fiel independente de ser homem ou mulher. (A turma aplaudiu a resposta e os ânimos ficaram mais calmos.)

Eu: Então, pessoal, seria justo atribuir questões como a infidelidade aos gêneros? Vocês acham que outros motivos poderiam levar a traição, por exemplo? O que vocês acham?

Laura: É tanta coisa que nem dá pra falar. Mas é comum um parceiro trair porque se sente traído, ou maltratado, ou desprezado, ou... porque... não ama mais... assim... tantos outros motivos...

Nesses dois momentos da discussão, observo indícios de olhares críticos dos participantes, com ênfase ao posicionamento de Alisson que percebe as construções de sentido da música como uma reprodução do que é trivial, por assim dizer, em termos dos comportamentos sociais de homens e mulheres. Chamo de crítico, também, sua sugestão para o título *my revenge* quando ele argumenta que ela (a cantora) faria, exatamente, as mesmas coisas com as quais se incomoda.

Percebo que essas discussões exigiram dos participantes um posicionamento crítico sobre a questão problematizada, por considerar que “o letramento crítico compreende que um dado texto é produto de forças ideológicas e sociopolíticas, é um local de luta, de negociação e de mudança” (SANTOS; IFA, 2013: 6). Observo também na crítica de Alisson sobre a incoerência do título do texto musical, que o significado do texto é concebido a partir da percepção do leitor que o ressignifica, quando o associa às práticas de contextos específicos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Em seguida, focalizei a cumplicidade entre os homens sugerida no fim do trecho, e Laura reagiu condenando os homens pela tal cumplicidade. Sua reação pode ser associada a não aceitação do estereótipo de que o homem seria infiel por natureza e, em geral, socialmente aceito, ao contrário da infidelidade feminina. Alisson diz que as mulheres também são cúmplices umas das outras, mas Marta tenta equilibrar a discussão atribuindo ao machismo o fato de os homens se apoiarem em traições. Percebo criticidade na visão de Marta quando ela leva a questão da fidelidade para além dos gêneros. Ou seja, quando ela sugere que ser fiel ou não, pode estar relacionado a outros fatores e não necessariamente à natureza do gênero.

Eu fiz questionamentos no intuito de provocar outras possibilidades para compreender a questão da traição levantada pelos alunos, e pude observar mudanças importantes no modo como conduzi as discussões. Enxergo indícios de aprendizado, maturidade e crescimento nas minhas ações, ao comparar com discussões realizadas nas primeiras aulas da pesquisa, quando eu costumava ser a primeira e a última palavra dos debates. Com as reflexões críticas da minha prática, e a conscientização do problema, passei a ouvir mais os alunos e a mediar a ressignificação dos textos, ao considerar, como indicam Cervetti *et al* (2001) que o sentido do texto é múltiplo e está sempre ligado ao contexto sócio-histórico.

3.2.5 LC nas atividades mediadas pelo *blog*

Nesta subseção interpreto alguns recortes de atividades realizadas no *blog* que confirmaram o seu papel na mediação do processo ensino-aprendizagem de inglês neste contexto, não apenas como diários *on-line*, mas com funções bem mais significativas na comunicação (BURGARDT, 2007), que também demonstraram alguns indícios de letramento crítico.

Em geral, nas atividades realizadas por meio do *blog*, eu orientei os alunos para também usarem seus *e-mails* pessoais, *e-mail* do grupo, e *facebook* para que eles pudessem trocar ideias e experiências, e também viabilizar as comunicações entre todos os participantes. O papel do *blog* ficou mais visível como atividades complementares, isto é, atividades posteriores e executadas fora da sala de aula por mim e pelos alunos (ARRUDA, 2009; STARR, 2011; RIBEIRO, 2007).

Descrevo a seguir, algumas estratégias de ensino-aprendizagem e atividades relacionadas que elaborei com o intuito de explorar o *blog*, na seção Atividades de Expansão - *Expansion Tasks*, (Apêndices: K – L) e para incentivar o acesso e uso pelos participantes, visando à ampliação dos conhecimentos *da* e *sobre* a língua e também incluindo práticas de letramento crítico.

Nas primeiras atividades envolvendo conceitos e usos de construções passivas, eu sugeri por meio do *blog* os *links* de duas videoaulas³⁶ e um *site* para exercícios alusivos. O tema da aula foi: *Modern and Post-modern Inventions*. Após assistirem as videoaulas, os alunos teriam que, em dupla ou individualmente, escolher entre 5 e 10 invenções sugeridas, buscar em *sites* de sua preferência imagens e informações sobre elas para construir enunciados na Voz Passiva, e enviarem para o meu *e-mail*³⁷ no prazo estabelecido de 5 dias. O quadro a seguir mostra como elaborei a atividade:

³⁶ As videoaulas, assim como, vídeos musicais foram sugestões de vários alunos, registradas no questionário inicial da pesquisa.

³⁷ O envio das atividades para o meu *e-mail*, bem como o meu *feedback* dessas para os *e-mails* dos alunos foi a forma sigilosa e ética que adotei para revisar os trabalhos. O segundo passo foi a disponibilização das atividades revisadas no *blog* da turma.


Quadro 12 - Atividade de expansão 1

Active Questions	Passive Answers: affirmative or negative
<p><i>WHO...? invented, planned, idealized, created, wrote, built, started, said, destroyed, explored, designed, found, first used, first thought of etc.... WHAT...?</i></p> <p>YOU CAN CHOOSE FROM: <i>The airplane - the first Parachute – the Eiffel Tower - the first wristwatch - hamburgers – the TV set – the first computer – the Internet – Google - a cure for AIDS – Brasília – The Brazilian Flag, etc...</i></p>	<p><i>Write some more information about the invention, when, where it happened and its consequences to life.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

Fonte: (SANTOS, 2015)


Ailton e Wilson formaram uma (dupla), e Rose (individualmente), foram os primeiros alunos a enviar a atividade. Por isso, e também pela pertinência com a proposta, escolhi um dos seus enunciados para apresentar e interpretar, a saber:

Figura 3 - Resposta da atividade de expansão 1

<p>Who designed Brasília?</p> <p>Brasília was founded on April 21, 1960. It was planned and developed by Lúcio Costa and Oscar Niemeyer in 1956. At the time Rio de Janeiro was the Brazilian Capital, but they moved to Brasília because it is located in a more central region.</p> <p style="text-align: right;">By Ailton and Wilson</p>	
--	---

(Ailton e Wilson – atividade 1 – English4all)

Figura 4 - Resposta da atividade de expansão 1

<p>WHO CREATED THE INTERNET?</p> <p>The first Internet was not created by a single person. The first idea is credited to Leonard Kleinrock's. It was first developed in the late 1960's. On Friday October 29, 1969, at 10:30 p.m. the first message was sent from Computer Science Professor Leonard Kleinrock's, at UCLA (University of California, Los Angeles). The first Network e-mail was sent by Ray Tomlinson in 1971, Today the Internet is used in the entire world.</p> <p style="text-align: right;">By Rose</p>	 <p>https://www.google.com.br/search?q=Internet&source=nms&tbn=isch&sa=X&ei=h93KVNGIK838sASzqGwAw&ved=0CAgQ_AUoAQ</p>
---	---

(Rose - atividade 1 – English4all)

Reflico sobre o papel do *blog* nas duas atividades sob duas vertentes: a primeira é que, durante os dois primeiros meses da pesquisa, agosto e setembro de 2013, eu e os participantes tivemos dificuldades de acessá-lo na sala de aula por várias razões, mas em geral, por problemas no provedor da escola, o que frustrava a todos.

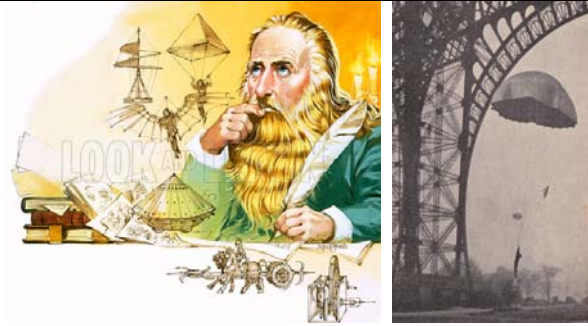
A partir de outubro, 2013, cada vez mais preocupado com as dificuldades, e, por ter percebido que a maioria da turma conseguia acessar o *blog* em casa ou nas

lan-houses, comecei a definir concretamente o seu uso para além de mais um canal de comunicação, como a execução de atividades extra-classe, ao considerar os sete motivos para usar a ferramenta recomendados por Staa (2011), apresentados e discutidos na seção teórica. Dessa forma, resolvi postar as atividades de expansão no *blog* e passei a incentivar e motivar os alunos ao acesso mais frequente e sistemático, fora do horário de aulas.

A segunda vertente é a ideia de planejar atividades de expansão para dar conta também do foco linguístico e gramatical do curso, pela sua importância para complementar as atividades de aulas presenciais, que eram mais centradas nas discussões temáticas e nos projetos das aulas-pesquisa.

Pelo modo interativo e criativo como os alunos responderam as atividades de expansão, eu pude perceber um aumento sensível nos níveis de interesse pela aprendizagem da língua. Observei também o desenvolvimento das habilidades orais e escritas, a partir do desempenho nas leituras, na organização, nas escolhas das informações, nas construções de sentido integrado às imagens, na formatação dos textos, com características da multimodalidade (MONTE MÓR, 2008).

Figura 5 - Resposta da atividade de expansão 1

<p>WHO IDEALIZED THE FIRST PARACHUTE?</p> <p>The first parachute idea was conceived by Leonard da Vinci in 1483, but credit for the invention of the first practical parachute usually goes to Sebastien Lenormand in 1783. The parachute designed by da Vinci was triangular instead of rounded. The original invention was never actually built or tested by Leonardo himself.</p> <p>By Chris and Paulo</p>	 <p>http://www.davincilife.com/davincis-parachute.html</p>
--	---

(Chris e Paulo - atividade 1 – English4all)

Ao ver que os alunos estavam mais motivados nas atividades do *blog*, em comparação com os exercícios propostos pelo livro didático, resolvi criar e propor atividades complementares por meio da ferramenta, com o objetivo de integrar os temas transversais nas práticas de leitura e escrita.

Ressalto nesse ponto, que, ao dedicar mais tempo para o acompanhamento e gestão das aprendizagens [da língua] (LÉVY, 1999), eu passei a refletir e a avaliar melhor o desenvolvimento dos alunos nas apresentações dos trabalhos, nas escolhas dos *sites* para pesquisas temáticas, nas leituras e discussões e

comentários acerca dos textos que eles produziram. Evidentemente, não pude ser ingênuo e achar que as construções dos enunciados nas respostas das atividades eram todas autênticas. Porém, considerei a importância da coautoria que caracteriza uma proposta de atividade colaborativa, na qual, os alunos em grupos ou duplas podem dialogar, negociar sentidos, refletir sobre o texto que estão produzindo, num processo de escrita, ressignificação e reescrita (RIBEIRO, 2012).

Percebi que as atividades colaborativas como estratégias de ensino-aprendizagem de inglês usando TICs, ajudaram os alunos a identificar os usos da linguagem nas práticas sociais, o que eu considero um passo fundamental para que eles começassem a negociar e construir sentido de forma crítica. Desse modo, acredito que a leitura, a escrita e as construções de sentido mediadas pelas TICs, podem se aproximar do modelo ideológico (STREET, 1995).

Vale frisar que, com as atividades do *blog* nesse contexto, não pretendo passar a ideia de que seu uso se restrinja a ensinar-aprender a estrutura linguística e gramatical do inglês, principalmente, porque o *blog* contém seções que podem contribuir para a ampliação do conhecimento e o entretenimento, através de gêneros discursivos como: músicas, histórias engraçadas, anedotas, informes culturais, notícias etc. Outro aspecto relevante para ajudar no aprimoramento das habilidades dos alunos está relacionado às minhas observações, correções e sugestões através da troca de *e-mails* pessoais³⁸ e os meus comentários gerais no *blog* para que eles escrevessem os próximos textos com motivação, mais coerência e coesão.

Apresento aqui, um recorte do texto de Ana e Carla, para a segunda atividade de expansão do *blog*, em que reviso, destaco dificuldades e oriento a reescrita, a saber:

Quadro 13 – Resposta da atividade de expansão 2

Expansion Activity - two : WHAT WOULD YOU DO IF...?

If I could fight violence against women, I'll create centers of assistance and protection for the victims. But will give more education for the men and help psychological. Couples with problems relationship need attention and help. And the more important everybody start a campaign for peace and against all kinds of violence, against women, children, negroes, poor people etc., involved government, schools, and all institutions social.

Ana e Carla

(Ana e Carla - atividade 2 – English4all)

³⁸ Utilizei os e-mails pessoais para dicas e orientações sobre dificuldades específicas nas construções dos enunciados, para preservar a ética e privacidade dos participantes.

Quando eu recebia os textos no meu e-mail, fazia a leitura e reenviava-os com orientações sobre as dificuldades gramaticais e estruturais. Após a reescrita o texto era postado no nosso no *blog*. A minha correção do texto, tomando como exemplo o parágrafo produzido por Ana e Carla, foi feito como mostro a seguir:

Ana e Carla, congratulations for the good job! Veja que as ideias excelentes que vocês expressam no texto, representam uma condição imaginária, isto é, o que você *...would do if...*(...faria se...) ok? Nesse caso, todo o texto é desenvolvido seguindo esse raciocínio, hipotético, imaginário. Nas linhas 1 e 2, portanto, deveria ser, respectivamente: *I would create...* (eu criaria...) ou, *I'd create centers...* e *...would give...* No segundo destaque da linha 2, há pelo menos duas opções: ou vc diz: *psychological help* (ajuda psicológica), ou, *help them psychologically* (...os ajudaria psicologicamente.) Na linha 3, intercale a preposição *of*, (problemas de relacionamento), e para dizer 'o mais importante' *most important* é a expressão mais usada. Eu entendi que vocês sugerem que todas as pessoas 'deveriam iniciar' uma campanha. Então, essa sugestão ou recomendação corresponde melhor em inglês a:...everybody **should** start a campain... Na linha 5, vejo que a campanha sugerida não é individual, nem por setores isolados, mas **involving** government , schools and all **social institutions**. Parabéns!

O uso das TICs para um *feedback* imediato das atividades do *blog*, foi um dos fatores mais relevantes no acompanhamento das habilidades orais e escritas dos participantes, principalmente, porque nas minhas correções, não focalizei apenas os aspectos linguísticos e estruturais, mas tive o cuidado de, primeiro, demonstrar aos alunos a minha compreensão do texto e a valorização das suas construções de sentido. Desse modo, pude perceber que as atividades mediadas pelas TICs ajudaram a desenvolver significativamente a aprendizagem da maioria dos alunos.

É importante salientar que foi depois de trabalhar os textos da unidade 4 do livro (anexos H - I)³⁹, e o projeto 3 (sobre pessoas famosas), que eu precisei focar no tópico: Orações Condicionais (*If-Clauses*). Após fazer a introdução e explicações em sala de aula sobre seus principais usos, pedi que os alunos respondessem à atividade de expansão Nº 2 do *blog*, em dupla ou individualmente.

Recomendei *links* para videoaulas, e disponibilizei um *videoclip* da música *Count on me* do cantor norte-americano Bruno Mars (anexo Q). Incentivei a utilização do *blog* e comentei sobre a letra da música, e as orientações para as duas questões da atividade de expansão, a saber:

³⁹ O anexo H apresenta uma atividade introdutória da unidade 4, cujo título é: Contradictions in a genius. O texto no anexo I trata da vida do cientista Albert Einstein.

Quadro 14 - Atividade de expansão 2

<p>1. WHAT WOULD YOU DO...?</p> <p>(After watching the videoclases, read the questions below and try to answer them as sincerely as possible, if that's the best way for you, of course!) Write a paragraph.</p> <p>a. ...if your father , or mother, or you were the President?</p> <p>b. ...if your family lived in the poorest part of your city?</p> <p>c. ...if you could fight violence against women?</p> <p>d. ...if you had God's Power?</p> <p>e. ...if you were the school principal?</p> <p>f. ...if English became our second language?</p> <p>g. ...if you were me, your English teacher?</p> <p>h. ...if you were the city Mayor?</p> <p>2. Now let's sing with Bruno Mars. After watching the video, read the song lyrics and write two or three lines about your impressions of the song meaning.</p>
--

Fonte: (SANTOS, 2015)

Avaliei essa atividade como bem-sucedida porque pude perceber o modo autêntico, isto é, um jeito próprio dos alunos de responder as indagações, e com criticidade, no meu entendimento. Também observei a sinceridade deles, não apenas nas respostas, mas ao dizer que pediram ajuda aos colegas nas construções dos enunciados. Apresento e interpreto a seguir, recortes⁴⁰ que revelam posicionamentos críticos.

Karlos: If my mother were the President, I would ask she to help everybody and principal forbide reelections and to take for prison all corrupt politicians. And I think she would agree with mo too.

Laura: If my family lived in the poorest part or district, I think I would gather everybody together to fight for the rights, for more jobs, for the education, for a better life, etc.

Marta: If I had God's Power, oh my God! I would create a new world without bad people and free of the violence, prejudice of all types, and without poverty.

Paulo: If I were the city mayor here in Palmeira, I would invest on Security, Health Care and building more Schools, and pay a better salary for the teachers.

Junior: If English became a second language in Brazil, we would be lost. It would be the end of our history. I think I would make a revolution by the Internet and we would give impeachment to the president.

Elaborei algumas perguntas envolvendo problemas de natureza social com o intuito de provocar a visão crítica dos alunos. Karlos, aparentemente, constrói o seu conhecimento na perspectiva dos problemas do entorno (MONTE MÓR, 2007; 2010), ao se mostrar contrário à reeleição e à corrupção no cenário político brasileiro. Achei muito interessante a fala de Karlos porque foi a figura feminina que ele escolheu para representar como chefe de Estado, já que ele em discussões anteriores demonstrava sinais de machismo. Enxergo, portanto, avanços importantes no seu modo de pensar e de ver tal questão.

⁴⁰ Esses recortes são os escritos originais, antes da minha revisão. Resolvi apresentá-los assim aqui, por entender que a compreensão do texto é possível mesmo com alguns erros gramaticais.

Tal afirmação de Karlos ressalta, no meu entendimento, a importância de se construir sentido numa perspectiva crítica como meio de promover a formação discente e viabilizar a transformação social (CERVETTI ET AL, 2001).

Interpreto as visões de Laura, Marta e Paulo, ao apontarem para a questão da pobreza, do desemprego, dos preconceitos, condições de saúde e educação também como uma reflexão crítica da realidade e das práticas sociais.

Junior constrói seu enunciado de forma contundente e até radical. Seu texto demonstrou a visão crítica acerca da questão que envolve o poder hegemônico da língua inglesa sobre as demais línguas, fato decorrente do imperialismo de países do primeiro mundo sobre os demais povos. A maneira como ele constrói sentido, ao dizer que seria o fim da nossa história se o inglês ganhasse status de segunda língua, também dá relevo à importância do letramento nas aulas de inglês para a formação da criticidade dos alunos (MATTOS, 2011).

Outra atividade que propiciou práticas de LC no *blog* está relacionada às aulas 16/17 (apêndice E), em que passei o vídeo de Martin Luther King Jr., com o objetivo de abrir uma discussão sobre o seu famoso discurso na luta pelos direitos civis e humanos no cenário norte-americano. Após a discussão, combinei de postar no *blog*, *links* de vídeoaulas sobre *Reported Speech*⁴¹ e uma atividade relacionada ao tema e ao tópico linguístico. Como já estava no final do quarto bimestre letivo, informei que essa seria a última atividade de expansão do *blog* em complemento ao *project work*⁴² (apêndice F).

A atividade consistiu na produção de um pequeno texto sobre o que, de fato, Luther King queria dizer, ou quis provocar no público com o seu discurso, *I have a dream*, e o texto foi realizado colaborativamente em grupos de três componentes.


Um aspecto bastante positivo no uso do *blog* para essas atividades está associado ao espaço *Comments and Blahs*, para que os participantes pudessem escrever comentários em inglês, preferencialmente, sobre os textos dos colegas.

A tabela a seguir mostra como a atividade foi elaborada e postada no *blog*.

⁴¹ (Apêndice E). Essa aula foi realizada no dia 05 de janeiro de 2014.

⁴² O *project work* 4 foi a última atividade usando a Internet, realizada na sala em duas aulas seguidas, num total de 100 minutos. Na primeira aula aconteceu a pesquisa, e na segunda, as apresentações dos grupos.

Quadro 15 – Atividade de expansão 3

<p>Read this passage of Luther King's Speech and write a small text about what he said or what he really wanted people to know about that historical moment. You can also say how you see the problem nowadays.</p>	
	<p>"I still have a dream, a dream deeply rooted in the American dream – one day this nation will rise up and live up to its creed." "We hold these truths to be self evident: that all men are created equal." I have a dream..." "I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character." Martin Luther King Jr. 1963.</p>

Fonte: (SANTOS, 2015)

Foram produzidos cinco textos de pelo menos um parágrafo, e eu escolhi dois, que apresento na forma original, isto é, como os alunos produziram, sem a minha correção. Seguem aos textos, comentários que alguns alunos fizeram no *blog*, para também interpretar o modo reflexivo-crítico com que eles construíram seus enunciados.

"In that moment⁴³, Luther King Jr. was representing the voices of the world. When he said that he wanted the⁴⁴ his four little children to live free and to be treated by your⁴⁵ character he was and still is the voice of millions and millions of parents and children in the world that are treated as slaves. We think that racism is a serious problem in Brazil too and the fight is no over."
(Junior – Rose – Paulo – Sheila)

Os comentários da seção *COMMENTS & BLAHS* do *blog*, que seguiram essa postagem foram:

Chris: I liked the phrase: "the fight is no over" because many people imagine that we don't have more racism in Brazil because of the Laws. This is not true.

Laura: I think the same way and we need to see and treat everybody as humans.

Marta: There are many problems about civil rights but racism is a serious problem. Things are changing, I think, or I hope.

O segundo texto que apresento é:

"The dream is not the end⁴⁶ because this is a problem in many parts of the world. The American leader wanted that⁴⁷ the world do not stop⁴⁸ the fight. We have to face other problems too, homophobia, violence and poverty, for example. (Chris – Camila – Ailton – Letícia)

COMMENTS:

⁴³ Sugeri que usassem *At* em vez de *In*

⁴⁴ Expliquei que diante dos possessivos, não é possível o uso de artigo *the*, em inglês.

⁴⁵ Salientei a importância da referência e justifiquei o uso de *Their* em vez de *your*.

⁴⁶ Em vez de *the end*, sugeri que poderia ser *ended*, ou *over* no contexto.

⁴⁷ Lembrei que nesse tipo de enunciado em inglês não se usa pronome relativo *that*.

⁴⁸ Pedi para em vez de *do not stop*, usar *not to stop* no contexto indireto.

Matheus: Também acho que qualquer preconceito é só um entre os problemas que precisamos resolver.

Alisson: I think that we need a human revolution to give an end to all kinds of injustices and prejudices, but it is not easy.

O ponto comum entre os textos dos dois grupos é que os alunos mencionam a questão do racismo como global e local, e que o discurso do líder político americano reflete a voz das pessoas injustiçadas em várias sociedades que também sofrem com problemas como violência, homofobia e pobreza.

O posicionamento dos alunos nessa atividade remete a outros momentos de discussão em sala de aula sobre temas transversais que, no meu entendimento, reafirma a visão de letramento como processo de discussão e problematização de valores, suposições, hábitos, tradições, práticas, preconceitos, entre outras questões de natureza sociocultural (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

Matheus parece revelar sua compreensão da complexidade do problema em seu comentário e Alisson faz um posicionamento mais radical envolvendo uma revolução humana, mas consciente de que a transformação não seja fácil. Associo essa conscientização à concepção de letramento crítico que se estende ao desenvolvimento da consciência social do indivíduo e da sua cidadania responsável e ativa (SNYDER, 2008).

Depois de demonstrar os usos do *blog* como meio de expandir conhecimentos com atividades práticas, reflito agora sobre possíveis razões para os alunos se sentirem mais motivados para as atividades usando a ferramenta digital em comparação com o uso do livro. Uma possível razão pode estar associada ao formato das atividades do livro que geralmente são muito extensas e repetitivas, o que requer do professor a capacidade de recriá-las e torná-las mais atraentes ou interessantes para o aluno.

Outra razão, mesmo ciente de que o professor não deva ser escravo do livro didático, podendo reorganizar as atividades, eu atribuo a não motivação do aluno à forma como as atividades do livro são apresentadas, geralmente elaboradas e ilustradas em função dos conteúdos programáticos. Nas atividades de expansão do *blog*, os alunos foram coautores, criativos, livres para escolher e explorar as informações, para construir sentido, fazer a ilustração e a formatação final e, por isso, certamente, tenha sido mais interessante e motivador.

Dessa forma, percebo que as possibilidades mencionadas, também podem confirmar os sete motivos para usar o *blog* na mediação do ensino-aprendizagem de inglês que, resumidamente deve-se ao fato de: ser divertido; possibilitar o uso de imagem; a exploração da linguagem; uma maior aproximação do professor; uma conexão global; a ampliação da aula em espaço-temporal; e tornar o trabalho visível (STAA, 2011).

Foi a partir da minha reflexão crítica sobre a desmotivação dos alunos associada às atividades do livro, e a observação sobre a possibilidade de autonomia para o aluno oferecida pelo *blog*, que fiz a intervenção na minha prática. Reconheço o valor e a importância do livro didático, mas defendo a ideia de que “realizar atividades pedagógicas sob as premissas do letramento crítico depende, portanto, da atitude docente sobre o currículo” (DUBOC, 2012: 96). Não se trata de descartar ou substituir o livro, mas da capacidade do professor agir sobre o currículo quando ele perceber que a proposta do livro não atende aos objetivos do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, acredito que as comunicações e interações propiciadas pelas atividades de expansão que foram postadas no *blog*, e os comentários dos participantes realizados na seção *Comments and Blahs*, indicam que a ferramenta promoveu o ensino-aprendizagem de inglês, principalmente por “oferecer muito mais possibilidades de interações” (STAA, 2011: 17).

3.2.6 Reflexão após a ação

Por considerar relevante repensar sobre as ações por meio da reflexão crítica da minha prática, nesta subseção, interpreto duas situações em que, somente após as ações realizadas, pude refletir e perceber que eu poderia ter dado outros encaminhamentos. A primeira situação se deu quando da leitura, compreensão e discussão de uma das frases de Oscar Wilde “we have really everything in common with America nowadays, except, of course, language”, apresentada nas aulas 12/13. Na ocasião, eu não atentei para a possibilidade de abrir discussões para provocar criticidade e ampliar visões dos participantes sobre a interpretação do pensamento do escritor. A segunda foi quando não agi didaticamente diante de dificuldades dos alunos na atividade proposta.

Para o entendimento do que pretendo argumentar, apresento recortes do material elaborado por mim.

Question three:

What does Mr. Wilde mean when he says that language is the only different thing between Britain and America?

Essa questão não foi respondida pela maioria da turma, apenas Junior apresentou sua interpretação e me perguntou se poderia ser uma resposta possível. Depois de ouvir a leitura de Junior, anotar no quadro e compartilhar com a turma, questionei se todos haviam entendido o ponto de vista do colega e se concordavam. A resposta de Junior foi:

Maybe because British English is the original language and it has been preserved so, along centuries. British people are said to be more traditional and more conservative than the Americans. But the American way seems to be everywhere, including in Britain. (JUNIOR, atividade de interpretação de pensamentos de Oscar Wilde).

Junior destaca o fato do inglês britânico ser a língua original e do povo britânico ser considerado mais tradicional e conservador do que o povo norte-americano. Do ponto de vista do letramento autônomo (STREET, 1995), a resposta do participante parece uma das possibilidades de compreender o pensamento de Oscar Wilde naquele contexto. No entanto, ainda em consonância com Street (1995), eu poderia ter focalizado o letramento ideológico nessa discussão, ao observar a posicionamento de Junior ao dizer que 'o jeito americano de ser' ultrapassa as fronteiras dos EUA e influencia inclusive a Grã-Bretanha.

Além disso, apesar de o foco estar na diferença entre inglês britânico e americano, a questão também poderia abranger outros aspectos: históricos, políticos e culturais. Ao refletir posteriormente sobre esse fato, percebi que eu poderia ter explorado e problematizado o enunciado, em vez de simplesmente aceitá-lo como uma boa alternativa de resposta.

Nesse ponto, eu poderia ter provocado uma discussão para outras possibilidades, como para o fato do poder hegemônico que o inglês norte-americano tem exercido sobre nações em desenvolvimento, por exemplo. É importante que os alunos reconheçam que é possível romper com esse empoderamento do inglês, fruto principalmente de um imperialismo econômico dos EUA.

Ao problematizar esse fato, portanto, eu poderia ter sensibilizado os participantes para a possibilidade de valorizar o estudo de outras línguas e de conhecer outras culturas que também são importantes mundialmente como o

espanhol, o francês, o italiano, o português, o chinês, dentre outras. Reflito aqui sobre a minha desatenção a um dos princípios do letramento crítico, conforme McLaughlin; DeVogd (2004: 15) apontam: “o letramento crítico focaliza questões de poder e promove reflexão, transformação, e ação”. Nesse caso, perdi uma oportunidade de aprofundar a discussão e tentar desconstruir a concepção hegemônica do inglês, principalmente o norte-americano, sobre as outras línguas.

A segunda situação, que considero importante, diz respeito ao processo didático e pedagógico, quando eu não questionei os motivos de apenas um dos alunos ter respondido a questão. O problema é que, mesmo incomodado com isso no momento que cobre a atividade, prossegui com a correção. Ou seja, perdi outra oportunidade de compreender o que levou os alunos a não conseguirem interpretar o pensamento do escritor irlandês, e tentar trabalhar as dificuldades.

Vale salientar que essa atividade foi orientada para ser realizada extraclasse. No entanto, eu não incentivei as interações por meio da Internet (*blog, e-mails, facebook*), o que poderia possibilitar maior envolvimento da turma e/ou motivação para responder a atividade. Acredito também que ao ouvir os demais alunos eu poderia conhecer o que realmente os desmotivou, ou outras razões, de modo a melhorar meus planos de aulas e de ações pedagógicas.

3.3 Pontos salientes das investigações

Neste tópico, focalizo e reflito sobre pontos que considero importantes na trajetória da pesquisa como: o papel da interação na construção dos conhecimentos; os principais incidentes críticos e intervenções nas práticas pedagógicas; e o reconhecimento do meu crescimento pessoal e coletivo. Para isso, interpreto principalmente dados dos relatórios de aulas, das minhas observações sobre o andamento dos trabalhos, dos depoimentos parciais e finais dos participantes sobre o processo, e fragmentos das entrevistas finais.

3.3.1 O papel da interação na construção dos conhecimentos

Por entender que uma visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem compreende os papéis do professor e do aluno como corresponsáveis pelo processo, ou seja, na relação interacional entre esses agentes, vejo a importância

da ZDP⁴⁹ – zona de desenvolvimento proximal – (Vygotsky, 1987) que ficou evidente na realização das atividades: no apoio e orientações que eu dei aos grupos; no empenho e colaboração entre eles. Os depoimentos a seguir, em resposta à descrição da experiência de aprendizagem, sinalizam para o desenvolvimento dos participantes.

Letícia: Os trabalhos em grupo trouxeram um novo jeito de aprender em sala de aula e também fora da sala nas pesquisas pela Internet. A diversidade de conhecimentos foi rica porque além do professor, a gente consegue aprender com os colegas várias coisas. (Questão 2 da avaliação parcial, em 25/10/2013).

Sheila: Está sendo boa [a experiência] porque além da apreensão de novos conhecimentos, as apresentações são breves, não são cansativas e podemos conhecer um pouco mais sobre os temas através dos próprios colegas. (Questão 2 da avaliação parcial, em 25/10/2013).

Paulo: Pude aprender mais sobre diversos assuntos, com as dicas do professor e também com a colaboração de todos. (Questão 2 da avaliação parcial, em 25/10/2013).

As atividades mediadas pelas TICs em seu caráter atemporal (STAA, 2011); (RIBEIRO, 2009); (ARRUDA, 2009) ganham destaque na exposição de Letícia quando ela fala sobre um jeito novo de aprender dentro e fora da sala de aula. Ela valoriza o papel da interação na construção dos conhecimentos, além da ampliação dos conhecimentos proporcionados pelas interações entre os grupos e entre todos, o que também é frisado na afirmação de Paulo.

Em seu depoimento final, no dia 03 de fevereiro de 2014, Paulo reforça o papel da interação na sua aprendizagem ao afirmar que:

Uma coisa que para mim foi diferente nessa experiência de estudar inglês, foi que antes eu só recorria ao professor para tirar dúvidas do assunto ou de pronúncias, por exemplo. Com os trabalhos individual e em grupo, na sala e no blog, eu pude ver que os colegas que sabiam um pouco mais que eu, ou que já tinham mais experiência, me ajudavam nas minhas dificuldades. Isso também foi muito positivo. (Paulo, depoimento final em 03 de fevereiro de 2014).

Por conhecer o perfil desse aluno que sempre dizia enfrentar dificuldades em aprender inglês, percebi um crescimento significativo nas leituras e participação ativa nas discussões sobre os temas abordados. Vejo as interações entre os colegas

⁴⁹ De acordo com a teoria vygotskiana da aprendizagem, ZPD é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

como efeitos de “uma proposta de ensino menos centrada no professor e mais voltada para a interação e o diálogo” (BRAGA, 2007: 182), em que o aluno deixa de ser passivo no processo para exercer papel de construtor dos conhecimentos de forma colaborativa nas atividades em grupo e coletivamente em sala de aula.

O excerto a seguir demonstra a percepção do participante Paulo sobre esses indícios de mudança de postura e atitudes nas interações pedagógicas tanto dos próprios alunos quanto minhas:

Nas aulas que o aluno passa de espectador para participante ativo, a aula fica mais interessante e produtiva, pois cada grupo fazia a sua pesquisa e apresentando assim vários conhecimentos eram trocados, sem aquela exaustão de só um orador passando o conhecimento. (Paulo - Depoimento final em 03 de fevereiro de 2014).

A reflexão de Paulo é consonante aos dizeres de Behrens (2007), ao frisar que, nesse contexto contemporâneo de acesso às informações e de autonomia na elaboração do conhecimento, “o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento” (p. 71). Paulo também percebe a descentralização do professor, ao enfatizar a troca de conhecimentos em oposição ao sentimento de ‘exaustão’ do aluno diante do ‘professor’ como único orador a passar o conhecimento.

É importante deixar claro que as minhas mudanças de posturas e atitudes nas interações em sala de aula são resultantes da autoinvestigação e reflexão crítica sobre atribuições, como: a organização e planejamento pedagógico do curso, minhas atitudes sobre o currículo, bem como a definição das ferramentas e recursos digitais e a sua forma de exploração em práticas de letramento crítico.

Dessa forma, para provocar cooperação, criei estratégias pedagógicas para envolver grupos de trabalho e disponibilizei recursos digitais, também com flexibilidade, para que os participantes pudessem fazer escolhas, a exemplo das músicas e bandas de sua preferência, como feito na atividade 02 sobre gêneros textuais e digitais, e na pesquisa sobre o perfil dos famosos na atividade 03 e nas atividades de expansão por meio do *blog*. Ou seja, os aspectos cooperação, coparticipação e engajamento na maioria das ações foram movidos pelo papel da interação.

Nessa perspectiva, também foi fundamental o apoio de Junior, Rose, Marta e Matheus para criar e gerenciar o *blog* da turma. A equipe sempre demonstrou muita

habilidade e tinha autonomia para decidir sobre as postagens de materiais, consultando-me apenas para orientações pedagógicas.

Com o desenvolvimento dos trabalhos de sala de aula, passei a perceber que, ao deixar de ser o foco central da aula, também passei a não ser autoritário no sentido de ser o determinante das ações a serem realizadas pelos alunos. Associei essa mudança de postura à observação de que “em face da nova realidade, o professor deverá ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo” (BEHRENS, 2007: 71).

Algumas atribuições coparticipativas são indícios de que eu precisei reaprender a lidar com uma realidade inovadora em termos de alterar posturas e atitudes pedagógicas. O fragmento a seguir confirma essa percepção.

A discussão sobre as sugestões dos participantes, e a aceitação das suas dicas sobre sites mais confiáveis e mais conhecidos e a recomendação para que todos cooperassem com a elaboração e apresentação dos trabalhos me fez refletir e mudar a minha postura determinante e talvez um tanto autoritária, para valorizar as ações e decisões coparticipativas em sala de aula. Passei a observar o bom desempenho dos grupos a cada atividade, e a refletir sobre a participação de cada um dos componentes, registrando dificuldades ou sugestões para melhorar, permitindo que eles escolhessem temas para as próximas pesquisas. (Professor-pesquisador - fragmento da resposta à segunda questão da avaliação parcial, em 25/10/2013).

Esse dado mostra que foi a partir de um processo crítico-reflexivo no decorrer das atividades e pelas observações do bom desempenho dos participantes durante as apresentações que eu passei a valorizar ainda mais os interesses dos alunos nas atividades. Vejo a reflexão crítica do professor sobre o processo pedagógico e as interações com os alunos como parte integrante do seu papel de “investigador da sala de aula”, que, ao refletir sobre a necessidade de mudanças em si mesmo, “reconstrói a sua ação pedagógica” (ALMEIDA, 2002: 28).

Os participantes também demonstraram reconhecer a importância da interação e da corresponsabilidade pelo ensino-aprendizagem e as alterações do papel do professor e do aluno para mediar o processo pelo uso das TICs, conforme ilustram os excertos a seguir:

Marta: Sinto-me lisonjeada em poder participar, interagir com o professor e com os colegas para dar opiniões, ideias... para aprender mais inglês usando uma ferramenta tecnológica [Internet]. (Avaliação parcial, em 22/11/2013)

Junior: I can't see negative aspects, but positive aspects there are a lot: possibility of study even when the teacher is not (at) class, because it

depends on the students too. I like the new evaluation methods with the project works, because we give opinion too etc. (Avaliação parcial - pontos positivos e negativos, em 22/11/2013)

Rose: Acho muito legal, pois com a interatividade com o computador, com o *blog*, a Internet e também interagindo com os colegas e o professor, podemos partilhar conhecimentos, sites de ajuda na matéria e muitas outras coisas. (Avaliação parcial, em 22/11/2013)

O sentido da troca de experiência, da cooperação e da interação nas atividades mediadas pelas TICs é realçado na avaliação de Marta e de Rose. O aspecto interacional fica mais evidente na resposta de Rose quando ela enxerga o uso das ferramentas como um meio de compartilhar os conhecimentos entre o professor e os pares.

Junior ressalta a sua corresponsabilidade pela aprendizagem ao dizer que até mesmo sem o professor é possível estudar inglês. Eu não interpreto a visão de Junior sobre estudar inglês com ajuda das TICs como uma substituição do professor, pois ele mesmo justifica seu posicionamento ao enfatizar que também depende das ações do aluno. Além disso, em seu depoimento final Junior declara que:

Antes eu achava que depois da Internet os professores de inglês não seriam mais tão importantes, mas vi que é o contrário. A gente aprende pelo *blog*, pelos *sites*, mas o contato com professor de inglês faz muita diferença. Aprendi que não dá pra achar que tudo que tem na Internet está pronto e confiável. (Junior – fragmento do depoimento final – fevereiro 2014)

Ao reconhecer a importância do professor, Junior demonstra que as ferramentas podem promover a aprendizagem porque o “contato” com o professor de inglês, que entendo como “interação”, também é fundamental no processo. Ressalto aqui, a premissa de que o uso das ferramentas digitais isoladamente não seja suficiente para promover a aprendizagem da língua em consonância com a afirmação de que as TICs não substituem nem os livros nem os professores (LEFFA, 2006) e que as tecnologias por si mesmas não educam ninguém (KENSKI, 2007).

A interação ganha relevo nesse contexto por eu identificar o deslocamento do professor à frente da sala e dos alunos, nos momentos em que me dirigi até eles nas aulas mediadas pelas ferramentas digitais. Esse aspecto, nos termos de Braga (2007: 182), tem “incentivado propostas de ensino menos centradas no professor e mais voltadas para a interação e o diálogo”.

Compreendo, no entanto, que essa autonomia do aluno, ou seja, a possibilidade de construir conhecimento usando TICs seja uma característica da mediação interativa que oferece e disponibiliza “um conhecimento fragmentário, mas tão disponível quanto um livro” (KENSKI, 2001: 103). Enfatizo, em consonância com Behrens (2007: 75), que a inserção das TICs nas escolas, torna imprescindível aos professores, principalmente, o reconhecimento de que “os alunos passam a ser descobridores, transformadores e produtores do conhecimento.”

Para Hélio, a construção do conhecimento e a forma de se aproveitar as ferramentas digitais podem estar associados às atividades realizadas em grupo, como mostra o fragmento seguinte:

Os trabalhos em grupo mostraram outras formas de ver o conhecimento e de interagir com os colegas aproveitando melhor as ferramentas digitais (Hélio – fragmento do depoimento final – fevereiro 2014).

Esse dado reitera a importância da interação social como base para a construção do conhecimento e do uso proveitoso das ferramentas em prol da aprendizagem da língua inglesa. Os resultados dessa interação foram observados, por exemplo, nas atividades de leitura e compreensão realizadas em duplas, ou em apresentações dos grupos, quando constatei que alunos que normalmente não liam em inglês por insegurança ou dificuldades com a língua, passaram a ler e até a arriscar opiniões falando em inglês durante algumas discussões.

O recorte da entrevista final, a seguir, traz o depoimento de duas participantes que atestam melhoras na aprendizagem.

MARTA: Acho que as aulas dos projetos [foi a mais marcante]. Diferente da maneira de estudar somente com o livro. Na verdade, não é só na disciplina de inglês, mas em qualquer disciplina, acho que a gente se desenvolve mais quando é pra pesquisar na Internet e depois apresentar porque a gente estuda com o grupo e também sozinho, assiste a apresentação dos outros, e tudo isso faz a gente aprender mais.

Eu: Aprende mais, né? Concorda Rose?

ROSE: Hum hum. É bom estudar em grupo porque ajuda nas pronúncias, ... eu acho que aprendi a gostar de ler mais em inglês, ainda não leio bem, ... mas acho que aprendi porque além do professor, do *blog* e dos *sites* eu perguntava aos colegas que sabem um pouco mais... é... não só porque tinha que saber pra ler os textos nas apresentações, mas pra aprender principalmente, né? (...risos...)

As duas participantes observaram melhoras na sua aprendizagem tanto com o uso das ferramentas digitais, quanto pela importância de interagir com o grupo de estudo e com a turma. Marta ressaltou que o uso da Internet nos estudos em grupo e nas apresentações ajudam em todas as disciplinas não apenas para aprender

inglês. Essa percepção da participante pode ser relacionada às pesquisas de Arruda (2009) quando o autor observa que o uso das TICs na escola não representa o processo evolutivo da educação, mas “uma espécie de ruptura com os modelos de aprendizagem anteriores” (ARRUDA, 2009: 21).

Rose se define como uma aluna que não possui fluência de leitura em inglês e que até nem gostava de ler. No entanto, deixa claro que dificuldades de pronúncias, por exemplo, puderam ser trabalhadas no processo interacional não somente com o professor, mas com a ajuda dos colegas.

Observo que as reflexões dos participantes sobre suas ações e práticas de sala de aula possibilitaram um crescimento coletivo e uma efetiva melhoria do ensino-aprendizagem de inglês, porque eles se mostraram cientes e participativos no processo de construção dos conhecimentos.

3.3.2 Intervenções pedagógicas

Nesta subseção, descrevo e interpreto situações que me exigiram reflexão crítica e intervenções na minha prática docente. O caráter crítico desses acontecimentos deve-se a sua importância para ajudar a melhorar minhas ações e interações com os participantes.

A primeira situação que passo doravante a descrever e a interpretar aconteceu em virtude de eu não estar epistemologicamente⁵⁰ informado das alterações e adequações do meu papel e o dos alunos no laboratório de informática. Nas aulas iniciais da pesquisa (semestre 2013 – 2), percebi que os alunos estavam o tempo inteiro conectados à Internet, o que me causou grande estranheza, ou a sensação de perda de espaço (STAA, 2011), ou ainda, de que as coisas ficaram fora do meu alcance (ARRUDA, 2009). Em vez da aula expositiva à frente da turma, passei a me dirigir até os alunos para orientá-los, retirar dúvidas e acompanhá-los nas buscas pela Internet.

Para ilustrar minha mudança de atitudes, descrevo uma situação ocorrida na aula nº 2 do dia 09 de agosto que envolvia o uso da Internet. Ao pedir a atenção de todos para as instruções da primeira atividade sobre *WORD FORMATION*

⁵⁰ No início da pesquisa, eu ainda não tinha lido na íntegra as pesquisas de Staa (2011) e Arruda (2009) que abordam alterações nas posturas e ações paradigmáticas do professor no laboratório de informática. Após o incidente, voltei a ler essas pesquisas e passei a compreender melhor e a agir sobre o problema.

(Formação de Palavras), em duplas, eles mesmos deveriam escolher os *sites* para selecionar e realizar atividades interativas, percebi que apenas metade dos participantes atendeu ao meu pedido; houve divisão entre os que realizavam a tarefa proposta e os que navegavam nos oceanos da *Web* para fins diversos.

Ao circular pela sala, para incentivar a todos no engajamento da proposta de atividade, fiquei preocupado com o comportamento de quatro alunos que permaneciam desatentos ou alheios às minhas instruções. O fato também me chamou a atenção porque esse mesmo grupo geralmente não participava das discussões nas aulas anteriores. Eu já havia presumido que eles estariam concentrados em outras atividades *on-line*.

Assim, parei as instruções e fui até eles para saber o motivo da sua ‘não participação’, como mostro a seguir:

Eu: Hey guys, What’s so interesting are you doing? Let me know, please! (riso)

Alisson: Nothing serious... (riso) Just games.

Valter: Mas a gente participa assim mesmo...professor...

Karlos: O problema é que quando a gente começa um jogo, professor, não quer mais parar. ...

((outro aluno comenta)): Liga não professor, não é só com o senhor não...Todo professor reclama a mesma coisa...

Alisson: AGORA, SIM! e ... qual é o problema? ...pode continuar a aula... não estamos atrapalhando em nada...

Eu: Tudo bem pessoal. Mas eu me preocupo com cada um de vocês...Inclusive com sua participação nas discussões e nas propostas de atividades. Sugiro a todos que evitem os jogos no momento das atividades ok?. E principalmente vocês que me chamaram a atenção. Deixa para os intervalos... que, mesmo vocês dizendo que não atrapalha a aula, mas acaba atrapalhando sua própria participação nas aulas, que é importante..., Então, vamos as atividades?

O recorte confirma o que eu presumia, pois, quando cheguei até os alunos vi claramente que eles estavam concentrados e competindo entre si em jogos de combate, de guerra, corridas de carros, entre outros. Ao dizer que não era “nada sério, apenas jogos”, Alisson demonstra que, mesmo não sendo “nada de mais” como posso interpretar, este participante também não parecia estar levando a sério a aula em si. Valter defendeu o grupo dizendo que eles participam da aula mesmo enquanto jogavam. Karlos acrescentou o aspecto envolvente dos jogos que os levavam a não conseguirem parar.

Observo nesse ponto duas questões ou possibilidades: a primeira voltada aos estudos de Lévy (1999), ao apontar os riscos de dependência ou vício em jogos eletrônicos como uma consequência das novas formas de desenvolvimento

intelectual no ciberespaço; a segunda, como um apelo ao professor para prestar atenção às inteligências múltiplas dos alunos (BEHRENS, 2003). Dessa forma, em vez de simplesmente recriminar jogos na sala de aula, tentei desenvolver atividades com esses jogos como um dos meios de potencializar e dinamizar o ensino-aprendizagem de inglês.

Como não tinha essa visão de valorizar as inteligências múltiplas naquele instante, busquei ser sutil ao dirigir-me ao grupo, para reforçar o pedido de atenção ao seu engajamento nas discussões e nas interações. Falei da importância de suas contribuições para o bom desenvolvimento da aula e da sua própria aprendizagem da língua. Preocupou-me um pouco mais quando os colegas disseram que esse fato acontecia em aulas de outras disciplinas também. Ou seja, esses alunos aparentemente não conseguiam dividir a atenção entre os *sítes* de entretenimento e diversão e as atividades desenvolvidas durante as aulas.

A primeira impressão que tive como professor que investigava e intervinha nas próprias ações pedagógicas foi que minhas aulas não estavam tão interessantes para esses alunos, e que “os mundos interessantíssimos da Internet” (STAA, 2011: 36), como os jogos interativos, certamente eram muito mais atraentes e divertidos. Ao final da conversa com esses participantes, eles disseram que iriam prestar mais atenção e participar das aulas.

O ponto que quero chegar é que nessa mesma aula foi o grupo desses quatro alunos: Alisson, Valter, karlos e Wilson, nas atividades interativas do primeiro projeto sobre formação de palavras da aula 02, que me fez refletir com maior profundidade sobre minhas impressões acerca de seus comportamentos. No referido projeto, a proposta era pesquisar em locais da rede sobre formação de palavras e escolher uma atividade para ser realizada junto aos demais colegas da turma. Como já estava nos dez minutos finais da aula, após dois deles (Karlos e Wilson) terem explicado os conceitos de afixos, os outros dois apresentaram somente a atividade interativa, a saber:

Alisson: Bem professor, todo mundo criticou, né ... a gente, porque a gente gosta de Internet Games, (riso) ... então, trouxemos um joguinho sobre o assunto. Pesquisamos no site: (www.eslgamesplus.com/suffixes-word-formation-game/) Pode ser teacher?

Eu: Yes, of course! Let's play it! Pena que o tempo tá pouco, mas vamos lá!

Valter: A gente começa,... se o pessoal gostar,... ou quem quiser, ... continua depois pelo site.

A dupla informou a todos que somente eles (a dupla) acessariam o *site* porque o jogo era interativo e permitia a participação de todo mundo, desde que fosse coordenado por alguém. Eles estabeleceram que cada grupo alternasse os representantes para movimentar o jogo, para que a competição ficasse mais interessante e participativa. O representante da vez responderia a questão para cada movimento do *game* e, se a errasse, ele passava a vez para outro grupo e assim por diante.

O jogo consistia em clicar no ícone de um dado eletrônico e, conforme o resultado, andar a quantidade de casas para responder a uma pergunta sobre formação de palavras. Ao errar a pergunta, o jogador passava a vez para outro, como já mencionei. O jogo foi muito interessante e a participação da turma entusiástica. Foi preciso pedir 5 minutos da aula seguinte para, pelo menos, chegar à metade do jogo. A figura a seguir mostra o jogo que eles escolheram:

Figura 6 – Word Game – Project work one



Fonte: <http://www.eslgamesplus.com/suffixes-word-formation-game/>
(acesso em 09 de agosto de 2013).

A dupla se despediu como mostram os excertos:

Valter: e aí pessoal? Então, professor?
((percebi que eles queriam mostrar como também se aprende brincando))
Eu: Muito bom. Aprender brincando é muito legal, e eu também gosto.
Junior: Assim fica fácil, mas tem que saber um pouco mais de vocabulário, mas achei o jogo massa! Very cool....
Parts:⁵¹ Valeu!,... muito legal!...
Alisson: Valeu aí pessoal.

Considero um aspecto muito positivo, o modo como os alunos se envolveram, interessaram-se e aprenderam com o jogo *on-line* escolhido pelo grupo. Ressalto que, o uso de jogos didáticos (não *on-line*), em determinados momentos das minhas aulas, antes da pesquisa, já fazia parte das estratégias. No entanto, fiquei contente

⁵¹ Vozes dos demais participantes que não foram identificados.

ao perceber a autonomia dos alunos na escolha e desenvolvimento do jogo, e o fato de ter atingido o objetivo da atividade.

A reflexão crítica que faço desse incidente da aula refere-se à resistência minha e de muitos professores às mudanças ou à tentativa de outras possibilidades para viabilizar o ensino-aprendizagem de inglês com o uso de ferramentas tecnológicas. Percebi, ainda, a necessidade de estar mais atento, porque acredito que nem todo jogo *on-line* é necessariamente pedagógico.

Observei também que a ação do grupo fez que eu pensasse em outras possibilidades, antes de presumir que os alunos estejam viciados em jogos e desatentos ou incapazes de participar ativamente das aulas. Eles mesmos mostraram que é possível selecionar jogos didáticos na Internet, de acordo com cada proposta de atividade. Achei essa situação relevante para desconstruir a ideia dos colegas da turma e de alguns professores de que esses alunos eram simplesmente viciados em jogos da Internet.

A partir dessa situação, comecei a pedir a todos que incluíssem jogos sempre que achassem necessário ou julgassem interessante, como uma das possibilidades estratégicas a determinados aspectos da aprendizagem do inglês. Passei também a refletir sobre a necessidade de elaborar aulas mais dinâmicas e atraentes. Ademais, decidi compartilhar essa experiência com outros professores da turma com o intuito de ajudar a desfazer a imagem de que aqueles alunos não conseguiam participar das aulas.

A necessidade de modificar a forma de avaliação dos alunos com as estratégias de atividades propostas foi também resultante de reflexão crítica que me exigiu uma redefinição de critérios para verificar a aprendizagem dos grupos de estudos e de cada participante individualmente. Isso se efetivou diferentemente da maneira prevista e recomendada pela coordenação do curso, isto é, que haja pelo menos duas avaliações (0 a 10); a primeira mensal e a segunda de acordo com o calendário bimestral de avaliações da escola.

Ao refletir sobre o papel da avaliação, resolvi envolver os participantes nesse processo como um meio de engajá-los ainda mais nas atividades mediadas pelas TICs, como as aulas-pesquisa, em vez de simplesmente me adaptar ao sistema de provas convencionais. Dessa forma, as avaliações dos trabalhos envolveram a visão

do professor e também o ponto de vista dos participantes, cada um com seus respectivos critérios, como mostram os quadros a seguir:

Quadro 16 - Critérios de avaliação (visão do professor)

AVALIAÇÃO DO TRABALHO EM EQUIPE: (pelo professor)	
Produção Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Organização do trabalho • Coerência e coesão textual; • Vocabulário adequado • Gramática 	Produção Oral: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e explicações em inglês; • Comentários Português/inglês
AVALIAÇÃO INDIVIDUAL	
Produção Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Parágrafos críticos sobre os temas • Língua e gramática 	Produção Oral: <ul style="list-style-type: none"> • Desempenho nas leituras • Participação das discussões.
AVALIAÇÃO DA TURMA	
<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação com os colegas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação das discussões e interações.

Fonte: (SANTOS, 2015)

A ruptura com o método tradicional de verificação da aprendizagem foi importante, porque, ao perceber como os alunos demonstravam interesse pela maneira de aprender e crescimento na aprendizagem, não me parecia justo avaliá-los apenas do ponto de vista do professor.

A partir dessa reflexão, criei o *Evaluation Card* (cartão de avaliação) para possibilitar a participação de todos na avaliação dos projetos. Esse cartão continha quatro itens e três conceitos avaliativos. Eles eram anônimos, e após as atividades eram devolvidos para mim; de modo sigiloso, para preservar a ética, eu repassava apenas o conceito final e sugestões aos respectivos grupos. O quadro a seguir mostra como elaborei o cartão:

Quadro 17 - Critérios de avaliação (visão do participante)

EVALUATION CARD: (PARA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES EM GRUPO PELOS PARTICIPANTES)			
Theme:			
ASPECT	Not too bad	Good	Excellent
CONCEPT			
1. Organization of presentation			
2. Knowledge of the subject			
3. Relevance of the issue			
4. Language performance			
Comments:			

Fonte: (SANTOS, 2015)

Pelas minhas observações, o bom desempenho e as interações entre os participantes em cada atividade, contribuíram muito para o sucesso nos projetos seguintes. Relaciono a minha necessidade de estabelecer outros critérios para verificar o desempenho dos alunos, ao fato das TICs possibilitarem mais tempo para

o professor avaliar o processo ensino-aprendizagem, nos dizeres de Staa (2011), e propiciar uma atividade voltada ao acompanhamento e gestão das aprendizagens (LÉVY, 1999).

Os participantes demonstraram compreender a importância de sua participação na avaliação dos trabalhos dos grupos. Alguns depoimentos confirmam esse fato:

O método de aula foi mais proveitoso do que o tradicional (comecei a não ter medo de provas e a me importar mais com o aprendizado). Os trabalhos em grupo mostraram outras formas de ver o conhecimento e de aproveitar melhor as ferramentas digitais. Achei interessante a experiência e avaliar os trabalhos com conceitos e sugestões. Assim, acho que não só eu, mas a turma conseguiu melhorar e aprender mais. (AILTON – Depoimento final)

No começo, achei que era apenas uma experiência de pesquisa do professor e que eu seria como uma cobaia. Desculpe a sinceridade! Acho que o uso do computador, do nosso *blog* e da internet foi de grande importância para trazer novas informações que foram além do livro. Nada contra o livro, mas acho que os textos do livro são cansativos e repetitivos demais. O senhor nos mostrou um jeito inovador com a participação do aluno nas atividades e na avaliação dos trabalhos que na minha opinião também ajudou a melhorar as aulas. (ALISSON - Depoimento final)

Ao declarar que começou a se importar mais com a aprendizagem deixando de temer as provas tradicionais, Ailton observa mudanças na forma como a avaliação aconteceu. O modo diferenciado e alternativo da avaliação participativa, sob meu ponto de vista, foi mais coerente com o contexto da pesquisa do que a forma convencional que o currículo vigente da Instituição orienta ou exige, com duas provas e calendários periódicos de avaliação.

A importância de refletir criticamente sobre a minha prática pedagógica foi uma abordagem bastante favorável para que eu passasse a observar minhas ações e a necessidade de intervir para mudar ou melhorar posturas e atitudes. Ao rever as primeiras filmagens para auxiliar na escrita dos relatórios das aulas, pude perceber que, no final das apresentações da aula-pesquisa 2, sobre Gêneros da Internet, abri uma discussão para refletir sobre o andamento dos projetos, no entanto, o tempo todo eu preenchia o turno com as instruções, minhas opiniões a respeito dos trabalhos, das informações e conhecimentos e, desse modo, não deixava espaço para os alunos se pronunciarem. O excerto a seguir mostra como esse incidente crítico aconteceu:

Paulo: E aí, professor, o que vamos fazer agora?

Laura: Vamos cantar uma música? Seria bom...

Eu: Não, temos pouco tempo,... vamos falar sobre o andamento das atividades? O que vocês acharam dessa apresentação? Não só dessa, mas

de todas,... e do projeto em si. Vamos lá? ... Vamos fazer... um rápido... two minutes to comment about how we see the projects...why you liked it , why not..... Quem se habilita?

Junior: Legal...

Eu: Como você tá vendo tudo isso?...O que você achou da ideia dos projetos com pesquisa na Internet extra-classe e trazer para apresentação na sala?... E o feedback do nosso aprendizado? (...) Outra coisa que eu achei incrível... antes de vocês falarem... é o fato de vocês trazerem textos e informações dentro do contexto temático e também linguístico ... não que a estrutura da língua seja o mais importante, mas também é importante...Não quero que vocês pensem que aprender inglês é aprender gramática, que é apenas saber fazer frases condicionais como: If I had... é mais do que isso...então, o que vocês estão achando dos projetos? Tá tudo bem?

Karlos: Achei muito bom...

Apesar de fazer questionamentos sobre como os alunos estavam vendo as atividades, observo que eu precisava ser menos prolixo e permitir que os alunos expressassem sua opinião. Em vez disso, a tentativa de *feedback* foi apenas um monólogo, e bem cansativo até para rever. Para mim, refletir sobre tal situação reafirma a importância da reflexão crítica sobre a prática e, principalmente, sobre minha postura e atitude para intervir na forma como interajo com os meus alunos. O que me deixou ainda mais angustiado nessas filmagens foi que eu nem esperava uma resposta para a primeira pergunta e já emendava com explicações e até mudança de foco.

Reconheço o valor dessa experiência, porque se eu não tivesse filmado, provavelmente não tomaria consciência da necessidade de intervir e me preocupar em mudar. Mesmo ciente de que seja preciso incluir a crítica no contexto social em que se dá a ação educativa (CONTRERAS, 1997), e de não reduzir as investigações a problemas particulares (KEMMIS, 1985), vejo que essa auto-crítica, determinou-me a resolver o problema, e refletiu-se positivamente nas minhas ações docentes posteriores à situação em foco.

Depois disso, passei a valorizar o diálogo no sentido denotativo do termo, de modo a dar voz ao aluno, incentivar a sua participação nas discussões, esperar os turnos de fala, e abrir espaço para eles se manifestarem com ideias e opiniões. Acredito que essa mudança ficou mais perceptível nos excertos das discussões que apresentei e interpretei na seção sobre indícios de letramento crítico.

3.3.3 Reconhecimento do crescimento pessoal

Nessa subseção, descrevo e interpreto pontos das reflexões da minha prática relacionados ao aporte teórico, que foram essenciais para eu empreender intervenções e, conseqüentemente, promover meu crescimento pessoal.

O fato de passar a refletir sistematicamente sobre dificuldades da sala de aula e atender para a necessidade de mudar meu modo de ver, pensar e agir diante dos problemas, foi crucial para que eu pudesse enxergar minhas próprias limitações e criar as condições para práticas diferenciadas, ou em alguns casos, inovadoras. As intervenções decorrentes dessa postura reflexivo-crítica aconteceram principalmente a partir do meu conhecimento sobre o postulado de Schön (1983, 1992), que propõe a prática reflexiva da atuação docente pela necessidade de, conforme Contreras (2002: 106), “resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática”.

Ao considerar que o aprimoramento das práticas de sala de aula não pode acontecer dissociado de uma reflexão teoricamente informada (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991), atribuo também essa visão mais atenta e ampliada do conceito de ensinar-aprender uma língua adicional mediado por TICs, aos suportes epistemológicos proporcionados pelas pesquisas as quais tive acesso durante o estudo das disciplinas do doutorado, principalmente aos estudos realizados em Linguística Aplicada.

Evidentemente, não foram apenas as contribuições do postulado de Schön, mas sua ampliação por outros teóricos como Pimenta (2002, 2006); Contreras (1992, 2002); Zeichner (1992); Pérez-Gómez (1992), entre outros, que me ajudaram a compreender criticamente, e sob vários ângulos, a perspectiva da reflexão sobre a prática pedagógica.

Minha visão sobre o uso pedagógico das TICs também se ampliou consideravelmente quando compreendi que as ferramentas por si mesmas não fazem toda a diferença nas ações docentes. O papel do professor que nos termos de Lévy (1999) e Kenski (2007) precisa ser redefinido no contexto tecnológico da educação contemporânea, levou-me a perceber novas formas de interagir em sala de aula num processo coletivo e participativo de construção do saber.

Foi justamente pela experiência prática nas interações em sala de aula e fora dela que comecei a aprender a lidar, nos termos de Kenski (2001), com

[...] um conhecimento sedutor que se apresenta com todos os recursos de sons, cores, imagens e movimentos, que pode ser acessado em qualquer instante; sem restrições; informações provisórias, múltiplas, díspares, confusas, paradoxais (p. 103).

Em consonância com essa pesquisadora, entendi que o dilúvio de informações (LÉVY, 1999), disponibilizado na Internet, precisava ser discutido e apreendido de forma crítica, e principalmente, de maneira coletiva. Considero essas visões do processo pedagógico nesse contexto como crescimento pessoal e profissional, sobretudo a partir da inserção de TICs no meu fazer docente e pela necessidade de refletir criticamente sobre minhas ações e mudar posturas e atitudes.

Com as práticas de letramentos também percebi um crescimento pessoal importante no sentido de compreender que a realização de atividades pedagógicas na perspectiva do letramento crítico depende da atitude docente sobre o currículo. Além disso, as minhas práticas também mostraram que “a crítica desejada não se encontra pronta no material didático, no professor, no aluno ou na instituição, mas, sim na relação que emerge entre todas essas instâncias” (DUBOC, 2012: 96).

Para incorporar o que considero ‘indícios de práticas de letramento crítico’ nas circunstâncias da minha atuação docente, precisei fundamentalmente das epistemologias conceituais em pesquisas desenvolvidas por teóricos como McLaughlin; DeVogd (2004), com o fim de considerar que qualquer exploração do letramento crítico deve acontecer paralelamente a uma constante avaliação da (re)ação do aluno, “para ter a certeza de que a experiência é verdadeira com relação à filosofia e aos propósitos do letramento crítico” (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004: 16). Dessa forma, passei também a examinar a realidade sob múltiplas perspectivas.

O suporte teórico também me fez ver e levar em conta as três dimensões das práticas sociais que abrangem o âmbito do trabalho; cidadania; vida pessoal (KALANTZIS; COPE, 2006a) e a estreita relação que estas possuem com as práticas de letramentos da escola. Ao conhecer as pesquisas de Lankshear; Knobel (2011), passei a valorizar as práticas de leitura e discussões temáticas em cada oportunidade que surgia, por entender que um processo de ruptura com o que está

estabelecido sócio-histórico e culturalmente por intermédio da aprendizagem de inglês requer mais do que um compromisso profissional com a educação, mas um comprometimento com o papel da escola de não fazer perpetuar as relações de poder e as ideologias existentes.

Pelas abordagens discursivo-textuais e pela problematização das relações de poder implícitas ou explícitas no texto (STREET, 1995), percebi, conforme Pearson (2001), a necessidade de compreender o texto com uma visão mais crítica e problematizadora. Porém, foi no início da pesquisa-ação, e a partir das primeiras reflexões sobre observações da minha prática através das filmagens, das interações com os alunos e com as ferramentas digitais, que passei a enxergar com maior clareza as minhas próprias falhas. Uma das intervenções que considero importante foi o meu deslocamento do centro das atenções, não apenas movido pela utilização das TICs, conforme Staa (2011), mas ao observar estarrecido, como já mencionei, que eu “não dava voz aos alunos”. Ao perceber essa necessidade de mudança, passei a ouvi-los com maior atenção e a incentivar a participação ativa e efetiva nas discussões, como demonstrei nas análises e interpretações das práticas de letramento crítico neste capítulo.

3.4 Reconsiderações sobre a experiência

Neste tópico, interpreto dados que revelam a avaliação final dos participantes sobre a experiência de estudo, com o intuito de compreender suas percepções pós-pesquisa sobre o processo ensino-aprendizagem de inglês no contexto investigado. Para isso, focalizo o uso das TICs na mediação do processo; a perspectiva dos letramentos; e a minha prática reflexiva como professor-pesquisador.

3.4.1 A experiência com TICs e as práticas de LC

Nesta subseção, interpreto a visão geral dos participantes sobre a experiência ensino-aprendizagem com TICs e o que considero a perspectiva dos letramentos nesse contexto.

Alguns depoimentos finais dos alunos revelam como os participantes se sentiram após a experiência de estudo da língua mediada pelas ferramentas digitais,

principalmente com as aulas-pesquisa realizadas em grupos de estudos. Os depoimentos foram realizados na última semana⁵² de aula.

Com relação ao uso de tecnologias (principalmente nosso blog e a internet) no aprendizado da língua inglesa, acredito que foi de grande relevância, já que essas trouxeram praticidade e agilidade, essenciais nos dias de hoje. Entretanto, os usuários podem sair em desvantagem em algumas situações, como: a internet é pública, possibilitando que qualquer pessoa poste o que quiser, e assim usuários leigos em inglês podem ter acesso a informações incorretas e tomarem-nas como verdadeiras; o uso do *Google* tradutor também nos dá a praticidade de traduzir um texto enorme em segundos e sem nenhum esforço, o que faz com que não precisemos pesquisar palavra por palavra e, assim acho que não aprendemos a tradução dessas...Logo, o uso das novas tecnologias é importante, mas é necessário associá-lo ao uso de antigos métodos como: dicionário, livros, jornais, etc.. :D (Chris – depoimento final – fevereiro 2014)

Podemos observar a visão de Chris acerca do uso das TICs sob vários ângulos. Primeiro, a participante reconhece a relevância de aprender inglês usando uma ferramenta ágil e prática, essencial nos dias atuais, o que ratifica os dizeres de Motta-Roth (2007) sobre a inegável presença das TICs na vida contemporânea, e afirma que as atividades mediadas por computador na sala de aula podem ser motivadoras para a aprendizagem. Em segundo lugar, ela também enfatiza a necessidade de um olhar atento sobre o fato de a Internet ser pública e aberta, o que pode trazer desvantagem para “usuários leigos” no momento de selecionar as informações.

Essa preocupação de Chris remete ao que Staa (2011: 31) advoga ao considerar que “a pesquisa na Internet exige um maior grau de seletividade do que uma pesquisa em livros e também exige agilidade na escolha de palavras-chave”. Além disso, no processo de construção e produção de conhecimentos via redes, Behrens (2003: 79) salienta que nesse contexto “torna-se necessário ousar, criar e refletir [criticamente] sobre os conhecimentos acessados para convertê-los em produção relevante e significativa”.

Chris também observou a praticidade de tradução oferecida pelo *Google* que, segundo ela, pode comprometer a aprendizagem de vocabulário por trazer tudo pronto. Percebo, de um lado, que o conceito da aluna sobre aprender vocabulário, aparentemente pelo estudo de palavras isoladamente, não corresponde a uma visão mais atual e contextualizada da qual compartilho. De outro lado, acredito que a

⁵² O encerramento do ano letivo de 2013 no IFAL (escola campo) foi no dia 10 de fevereiro de 2014, devido a redefinição do calendário, em virtude da greve dos servidores em 2012.

aluna compreende que aprender inglês com tecnologias vai muito além da utilização única e exclusiva de ferramentas digitais.

Chris reconhece a importância e os cuidados de usar as ferramentas tecnológicas associadas a outros métodos, e essa visão, no meu entendimento, remete à pesquisa de Behrens (2003: 99) ao pontuar que “o uso da internet com critérios pode tornar-se um instrumento significativo para o processo educativo em seu conjunto”.

Letícia demonstrou reconhecer a importância de uma abordagem que vai além da simples leitura e compreensão do texto, como destaco a seguir:

It was a new experience for me and very interesting the way how we treated and talked about the social problems because it helped us to see things from a different side. Now I try to read texts not only in between the lines, but trying to associate it with reality. (Letícia – depoimento final – fevereiro 2014)

Ao gostar da forma como os temas sociais foram discutidos em sala de aula, Letícia demonstra que as discussões geradas a partir das atividades textuais ajudaram-na a ver outro ponto de vista diante dos problemas, e que a leitura nas entrelinhas, como ela mesma diz passará a fazer parte da sua forma de ler e compreender os textos a partir dessa experiência.

A prática de letramento com múltiplos olhares sobre as situações-problema apresenta-se em consonância com McLaughlin (2001) ao defender que estar atento a explorar essas perspectivas alternativas viabiliza uma postura crítica diante das situações. Entendo que o ato de ler nas entrelinhas para Letícia também pode ser associado à visão de que o ato de ler é uma negociação e construção de sentido entre autor-leitor e não como uma via de mão única (McLAREN, 2009).

Para Karlos, o modo como os textos foram trabalhados também foi relevante para desenvolver a criticidade diante das questões levantadas.

O jeito de ler textos em inglês como a gente praticou, não é só entender a tradução, é discutir o assunto e gerar outras questões que muitas vezes a gente não percebe. Também discutir problemas da realidade relacionados aos textos nos ajudou a ver as coisas de outro jeito, ou por um ângulo melhor. Acho que foi isso que deu mais dinâmica nos trabalhos. (Karlos – depoimento final – fevereiro 2014).

Karlos percebeu a necessidade de se gerar discussões em torno do assunto do texto para o aluno compreender os problemas ou, em suas palavras, para “ver as coisas de outro jeito ou por um ângulo melhor”. Vejo nesse dado o princípio de que o “letramento crítico foca no problema e sua complexidade” (MCLAUGHLIN;

DEVOOGD, 2004: 15), e que pelo levantamento de questões sobre os problemas é que o leitor passa a perceber o que nem sempre está explícito no texto, e a buscar nas discussões e problematizações “explicações alternativas como meio de reconhecer e entender mais completamente a complexidade da situação” (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004: 15).

Na entrevista final⁵³ com Junior, Marta e Rose, eu quis saber como eles perceberam as aulas em que as atividades textuais desencadearam discussões sobre temas sociais, o que ressalto a seguir.

Eu: Teve umas aulas que a gente discutiu sobre temas e problemas sociais... falamos sobre Bullying, bullying emocional; depois tratamos sobre os direitos das mulheres; sobre homofobia; racismo, etc. Enfim, a gente tratou dessas questões sociais também. A pergunta é: vocês acham importante discutir questões ou problemas da vida social na sala de aula através dos textos em inglês? E se for o caso, por que vocês acham importante?

JUNIOR: Acho que é sim, ... como o motivo da aula é aprender a língua inglesa, discutindo essas questões cotidianas a gente tá falando da própria vida, e compreende mais os problemas. Você também acaba adquirindo vocabulário, e aprende o assunto de forma indireta, sem aprender diretamente o conteúdo, mas aprendendo a língua mesmo! Até os colegas que acham que não conseguem falar inglês, participam e aprendem mais.

Eu: Hum, hum. O que mais você acrescentaria, Marta? Além da língua, o que mais? Por exemplo, discutindo um assunto sobre o machismo e o direito da mulher, na sua opinião, o que você aprende?

MARTA: as duas coisas, (...risos...), não somente a língua, aprende mais... Com certeza, aprende mais sobre as coisas.

Eu: Tem como melhorar a nossa visão sobre as coisas, e até mudar o comportamento se for preciso?

MARTA: Tem sim. Na verdade, hoje já tou vendo algumas coisas de outra forma. É como se a gente através das discussões dos problemas prestasse maior atenção a coisas que a gente nem se quer tava vendo... Acho que com isso a gente cresce... aprende a ver...é...a ser uma pessoa, sei lá?... diferente...

Eu: Você acha que as discussões ampliaram as informações e os conhecimentos sobre os temas?

MARTA: É ... você precisa saber interpretar, né?...

EU: Hum, ... e discutir criticamente?

MARTA: É, aí, você tira aquilo que você aprendeu na vida, ou fora da sala de aula referente aquela questão que tá discutindo, e liga com o texto... ou se tem a ver com o assunto que ta estudando, e às vezes até muda de opinião sobre preconceitos... ou coisas assim....

Junior e Marta associam a aprendizagem da língua à aprendizagem da vida, ao ressaltarem a importância das aulas temáticas e sua relação com problemas sociais. Marta enfatiza que é possível melhorar a forma de ver as coisas quando há

⁵³ A entrevista final foi realizada de acordo com a disponibilidade dos alunos. Ela aconteceu em dois momentos com grupos diferentes. Para os alunos que não puderam comparecer nos momentos presenciais, as perguntas foram disponibilizadas no *blog* da turma e também enviada por *e-mail* visando a uma maior participação. Dos quinze participantes que concluíram o curso, nove foram entrevistados.

discussão dos problemas porque desperta a atenção para o que não está explícito nos textos, ou com suas palavras, para “coisas que a gente nem sequer tava vendo”. Com isso, ela afirma que cresce e se torna uma pessoa ‘diferente’ ou “mais conscientizada e mais tolerante” na minha interpretação. Observo que esse processo de crescimento na formação da criticidade do aluno por meio do letramento nas aulas de inglês pode acontecer quando o ato de ler vai além de meramente codificar e decodificar a mensagem do texto.

Por meio desses excertos, fica evidente que o letramento, nos moldes da mera codificação e decodificação textual ou “o letramento autônomo” (STREET, 1995), não atende às demandas que têm o intuito de desenvolver no aluno uma visão crítica da realidade, no sentido de decodificar e codificar a contextualização ideológica, política e social (WOOLDRIDGE, 2001).

Alisson, Valter, Karlos e Wilson também revelaram reconhecer a importância de problematizar e discutir criticamente os textos, como o recorte a seguir demonstra.

Eu: Agora a última pergunta. Quando a gente ensina, a gente pensa em conhecimento, atitude, comportamento. Na sua opinião, em que área você melhorou após ter tido as minhas aulas? Você acha que melhorou em comportamento, atitude, conhecimento?

KARLOS: (... em tom reticente...) Deixe eu ver...

Eu: Pense nas nossas discussões. Teve aulas que a gente falou sobre questões sociais, diferenças entre as culturas,...as pessoas, sobre machismo...

KARLOS: Ah, sim... por exemplo, eu tinha uma visão errada de algumas coisas também. Até mesmo, vindo de criação. Hoje em dia minha opinião já é um pouco, digamos... diferente. Eu pude ver de outros modos, entender mais o outro lado. Principalmente, sobre o machismo. Acho que não sou tão machista mais,...é... passei a ver que não é realmente aquilo que eu pensava. Também sobre preconceito, e outras coisas... passei a reformular minha ideia.

ALISSON: Eu compartilho da ideia de Karlos. Eu vejo por esse lado. A gente abre a mente, né? ... e começa a entender melhor...

Eu: Então houve uma melhora na sua compreensão, sobre a diversidade ou diferenças de cultura, você acha que melhorou?

ALISSON: Hum, hum. Melhorei sim. É por aí...

Eu: E você Valter? Fala aí! Melhorou em atitudes, em conhecimentos e em comportamento? Melhorou em quê?

VALTER: Em meus conhecimentos, assim no sentido externo, do que a gente aprende... e.... e na minha timidez,(...riso...) porque eu nunca gostei de apresentar trabalho e eu vi ... ou, eu acho que melhorei nisso também... (riso)... Sei que preciso melhorar mais. Acho que isso é comportamento também, não é?

Eu: Hum, hum... E você Wilson?

WILSON: Concordo com tudo.

Eu: Não, mas diga em que você melhorou. Na sua visão de mundo, como pessoa?

WILSON: É como o Karlos falou... fez eu pensar sobre alguns assuntos que eu não tava nem aí. Sobre respeitar quem é diferente, sobre os direitos das pessoas, culturas diferentes das nossas, essas coisas... foi muito importante pra mim. (Entrevista final)

O posicionamento de Karlos ressalta a participação da família ou o papel desta no processo de construção da visão de mundo do aluno. Ou seja, ele observa seu comportamento machista, por exemplo, como decorrência do modo como aprendeu, provavelmente na educação familiar. Apesar de Karlos não dizer claramente sobre a importância da educação, saliento que o trecho é significativo, porque revela que meus objetivos tiveram repercussões.

Ao dizer que também reformulou suas ideias sobre preconceitos e outros assuntos, Karlos também realça o caráter crítico do letramento, que ao problematizar questões sociais e comportamentais, possibilita caminhos alternativos para reconstrução dos significados. Alisson, ao concordar com as ideias do colega, enfatiza esse princípio do letramento crítico, na medida em que afirma que as discussões abrem a mente para entender melhor os problemas (MONTE MÓR, 2007).

Valter ressalta seu crescimento pessoal em relação aos conhecimentos construídos e, ao mesmo tempo, observa que aprendeu a enfrentar sua timidez pelas práticas de apresentação das pesquisas em grupo. Para ele (aparentemente, pois ele não deixa isso claro), esse comportamento pessoal também precisa ser considerado no processo de sua formação. Wilson declara que começou a pensar em questões a que não dava muita importância como: respeitar a diferença, os direitos, culturas, a partir das discussões acerca dos problemas.

Compreendo o papel da escola e em especial do ensino de inglês nesse processo de letramento nos termos do Grupo de Nova Londres (2006), para o qual o tratamento, pela escola, de questões e problemas sociais como a violência urbana e injustiças, em geral, pode contribuir significativamente para diminuir esses problemas, e promover melhores expectativas de futuro para os nossos jovens.

3.4.2 Minha prática reflexiva: visões importantes

Nesta subseção, interpreto minhas ações docentes a partir de comentários de alguns participantes com o intuito de compreender saliências no processo da autoinvestigação reflexivo-crítica, como mostram os excertos a seguir.

Eu: Agora, fale dos pontos negativos ou aspectos negativos para que eu possa melhorar na próxima turma.

LETICIA: Acho que pela disponibilidade total de computador, acesso a internet etc., nós acabamos não conseguindo manter atenção total às aulas e ao professor, algumas vezes inclusive, chegando a ficar dando aula para as paredes, infelizmente. Situação esta que sempre me incomodava. Na minha opinião, talvez tenha faltado um pouco mais de pulso firme por conta do professor, pois dentro da sala de aula, mesmo tendo uma relação de amizade, é ele que deve ditar as regras.

SHEILA: O único ponto negativo, que nem é tão negativo, é que eu aprendi poucas coisas em inglês, mas não por culpa do docente, mas pela falta de interesse meu. E o que eu sugiro, é que o senhor tente ser mais exigente e buscar isso mais nos alunos, porque como o senhor sempre diz, todos têm capacidade de aprender. (Entrevista final).

Essas duas participantes fazem observações importantes para que eu reflita sobre minha austeridade ou a maneira como me posiciono diante das interações pedagógicas em sala. Letícia frisa o contexto tecnológico do curso para falar da falta de atenção dos alunos ao professor. Tal observação, já discutida anteriormente, trata do deslocamento da atenção do aluno, que sai do professor para o computador (LÉVY, 1999; ARRUDA, 2009; STAA, 2011). Compreendo o sentimento de Letícia ao registrar que se incomodava com a desatenção da turma e relaciono esse aspecto à observação de que com as tecnologias as coisas parecem ter ficado fora do alcance do professor (ARRUDA, 2009), o que eu entendo como a necessidade de se adotar novas posturas e atitudes pedagógicas.

No entanto, considero importante refletir sobre sua afirmação de que faltou um pouco mais de pulso firme da minha parte na coordenação dos trabalhos; mas discordo da forma autoritária que encerra os termos “o professor é quem dita as regras”, de sua observação. Prefiro interpretar autocriticamente que preciso organizar e conduzir melhor meus discursos, as instruções, e minhas ações no ensino-aprendizagem de inglês mediado pelas TICs nesse contexto.

Sheila denuncia que não aprendeu o quanto almejava, e apesar de tentar eximir o professor da culpa ao frisar seu próprio desinteresse, ela deixa claro que percebeu que eu deveria ter incentivado e motivado mais os alunos a aprenderem

inglês. Interpreto o aprender pouco de sua fala como consequência da falta de um incentivo maior de minha parte, ou que fosse mais direcionado aos seus interesses.

Ela terminou sugerindo que eu tentasse ser mais exigente, e eu reitero minha autocrítica nesse ponto, por compreender que não basta que eu exija o empenho dos alunos, mas principalmente, que eu esteja cada vez mais atento ao incentivo, ao fator motivacional e interacional do processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Moran (2003: 17), adverte que “alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor”. Creio que esse incentivo à aprendizagem de inglês com TICs pode e deve ser estendido no sentido de que “o aluno precisa ser instigado a buscar o conhecimento, a ter prazer em conhecer, a aprender a pensar, a elaborar as informações para serem aplicadas à realidade que está vivendo” (BEHRENS, 2003: 79).

Alisson, Karlos, Valter e Wilson, também apontam para a necessidade de uma reflexão mais crítica:

Eu: Agora falem dos pontos negativos, para eu melhorar na próxima turma. Na opinião de vocês quais seriam os pontos negativos?

VALTER, WILSON, ALISSON: (dizem ao mesmo tempo) Tem que desligar o roteador! (...todos sorriem...)

Eu: (...risos...) Tão falando sério?

WILSON: É SÉRIO! Tem que desligar o roteador pra desligar a Internet! Assim, não tem como não prestar atenção a aula...

Eu: (...risos...) Se eu estou trabalhando com novas tecnologias, como vou desligar o roteador?

VALTER: Pelo menos controlar, porque todo mundo tava acostumado a usar o computador mais pra se divertir... e não pra estudar...

Eu: Então, seria controlar pra não ficar muito solto, talvez?

KARLOS: Exatamente, de preferência trazer a palmatória. (...risos... todos sorriem...)

Eu: Mas, vocês tão falando sério? Então, eu ia entrar em contradição. Como é que eu estou pesquisando sobre tecnologias e vou proibir tecnologias.

WILSON: Não seria proibir, mas pelo menos limitar. Ou ter um momento certo para começar a usar, acho assim... (Entrevista Final)

Embora esses dados se assemelhem aos de outros entrevistados, existem pontos que me fazem refletir sobre o meu processo de formação contínua. Mesmo focalizando o problema da atenção dos alunos no computador pelas razões já analisadas, o que mais me chama a atenção nesses dados são as sugestões de medidas radicais desses participantes. Ao sugerir em coro o desligamento do roteador da sala, por exemplo, percebo que o grupo se refere não apenas às primeiras aulas do curso, mas à experiência como um todo. Isso, creio, porque

somente no quarto ano do curso é que os alunos estudam todas as disciplinas no laboratório de informática, ou seja, o ambiente de aulas também é novo para eles.

Wilson enfatiza a seriedade da questão ao apelar para a desconexão da Internet para que os alunos possam prestar atenção ao professor. Em seguida, ele modaliza os seus termos quando sugere que o professor deveria pelo menos controlar a situação; como reforço, ele argumenta que todos estavam acostumados a usar o computador para diversão. Observo aqui que a realidade digital requer uma preparação tanto do professor quanto do aluno, além de adaptações dos recursos digitais para os propósitos pedagógicos (SILVA, 2009).

Ao perguntar sobre o sentido de desligar o roteador se estou trabalhando com novas tecnologias, eu também revelo que não sabia o que poderia fazer, pelo menos, naquele instante em que emergiu o problema. Depois, um tanto perdido e reticente, eu pergunto o que os alunos acham.

Preciso reconhecer, nesse momento interpretativo, as minhas dificuldades no começo da pesquisa e, evidentemente, reconhecer toda a carga do aprendizado que a pesquisa me proporcionou, para afirmar que aprendi com a prática e a pesquisa, nos termos de Moran (2003) e ainda estou aprendendo a lidar com as novas tecnologias na sala de aula, por entender que o processo é contínuo.

O olhar dos alunos sobre as minhas ações pedagógicas nesse contexto de ensino-aprendizagem levaram-me a refletir a relação teórico-prática da minha formação contínua, com o fim de considerar que as tecnologias oferecem inúmeras possibilidades de estratégias nas mais variadas perspectivas e que atendem aos desdobramentos dos letramentos como mostram as pesquisas de Lankshear; Knobel (2000, 2011); Rojo (2012); McLaughlin; DeVogd (2004); Cope; Kalantzis (2000), entre outros.

Além disso, acredito que não basta o professor passar a ter um olhar inovador e atualizado epistemologicamente, sem que sua prática docente atenda às demandas do ensino-aprendizagem de inglês e da educação na perspectiva do letramento crítico nessa era digital. Isto é, no seu dia a dia de sala de aula, suas mudanças de atitudes e posturas diante dos problemas, suas práticas reflexivas, suas observações sobre o seu ensino e a aprendizagem dos alunos, os planejamentos das aulas, as práticas de letramentos, o seu discurso, e as interações com seus alunos, entre outros aspectos. Todas essas ações docentes, sob meu

entendimento, é o que pode contribuir para inovações concretas do seu fazer pedagógico e o que dará sentido a sua formação contínua.

Nesse contexto de tecnologias a serviço da educação é fundamental considerar que as ferramentas digitais oferecem uma enorme quantidade de dados que “se multiplica e se acelera” (LÉVY, 1999: 13); elas também disponibilizam atividades com fins educativos. Porém, as atividades e os dados precisam ser examinados, e avaliados para verificar sua pertinência pedagógica. Um dos desafios do professor, portanto, é tornar-se capaz de explorar essas TICs, criando e experimentando seus recursos em favor do ensino-aprendizagem de inglês no contexto da escola pública. Com essa afirmação, não pretendo parecer simplório frente à complexidade da questão, mas reforço a necessidade de um olhar mais cuidadoso para a preparação docente nessa direção, como advoga Monte Mór (2010).

Dessa forma, posso afirmar que o fato de apoiar as reflexões sobre a minha prática no postulado de Schön (1983) e seguidores, foi crucial para que eu passasse a enxergar melhor, a cada aula, o quanto uma prática reflexivo-crítica pode ser essencial para orientar o percurso pedagógico e aprimorar as ações docentes. Um exemplo desse reconhecimento pode ser observado quando comecei a rever as gravações em vídeos das primeiras aulas para as devidas transcrições e relatórios.

Destaco uma situação que considero alusiva à reflexão das minhas ações pedagógicas e que demonstra a necessidade de o professor rever suas práticas. Refiro-me um estudo de texto do livro didático da unidade 3 cujo título era *Heroes of our times*, que trata da vida do líder sul-africano Nelson Mandela. Após a atividade de leitura do texto, utilizando o áudio do próprio material e a releitura de fragmentos do texto por mim, realizei uma dinâmica de leitura coletiva, em que destaquei algumas dificuldades de pronúncia apresentadas por vários alunos.

Com o intuito de ajudá-los a minimizar tais problemas, resolvi agir imediatamente como descrevo no relatório, a saber.

Um fato me deixou preocupado após perceber dificuldades dos alunos nas pronúncias de algumas palavras. Então, fui até o quadro, listei seis delas e fiz a respectiva transcrição fonética. Em seguida, contextualizei as mesmas em pequenas frases e pedi para os alunos repetirem depois de mim. Mesmo diante do meu repetido apelo: *Now you, repeat please! Come on guys!* Eles simplesmente não repetiam. Apenas um aluno, timidamente repetiu. Tal fato me fez pensar de que outro modo eu poderia abordar o problema sem recorrer à repetição. Essa reflexão me deixou um pouco confuso e cheguei a pensar que eles não repetiam por eu estar, naquele

contexto, usando um método que já não corresponde a um contexto pós-fordista de aprendizagem da língua. Pensei assim porque alguns alunos depois me disseram que as dúvidas de pronúncias tiravam no *Google*. Comecei, então a tratar os problemas de pronúncia pela transcrição fonética. Sempre que surgia uma dúvida eu transcrevia foneticamente a palavra e comentava sobre os sons fonêmicos. (Fragmento do meu relatório de aula - início da pesquisa)

Interpreto esse episódio sob vários olhares: um deles é que não ficou claro o motivo porque os alunos não repetiam as orações na lousa. Talvez, eu poderia ter utilizado uma estratégia mais elaborada, dinâmica e interativa, no próprio computador, que os incentivassem ao exercício de pronúncia tanto em sala quanto interativamente por meio das TICs. Outro, é que eu poderia conversar com eles e conscientizá-los de que o fato da internet disponibilizar recursos para checar pronúncia não impede que o professor trabalhe tais dificuldades na sala de aula. Outra possibilidade, também não clara, é que os alunos poderiam achar (era o início da pesquisa) que o acesso fácil, a praticidade e rapidez que as TICs oferecem, poderia resolver todos os problemas e dúvidas na aprendizagem de inglês. Vale ressaltar que, a ideia de trabalhar a transcrição fonética também não pode ser vista como a melhor solução para o problema.

Nesse sentido, observo que a reflexividade crítica da prática como integrante do processo de formação docente pode fazer a diferença na qualidade profissional dos professores, uma vez que é pelo processo de formação contínua que os professores poderão refletir dificuldades e ampliar seus conhecimentos, como preconizam as OCEM (BRASIL, 2006). Compartilho com a visão de Almeida (2002) ao salientar que, como investigador da sala de aula, o professor reflexivo “formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica” (p. 28). Vejo que nesse processo de intervenção e reconstrução das ações docentes, não se pode prescindir do diálogo teoria-prática.

Observo, nessas reconsiderações, como professor reflexivo, também chamado de ‘*professor pesquisador de sua prática*’ (PIMENTA, 2002), que eu pude fazer intervenções importantes nas minhas ações pedagógicas como professor de inglês. Corroboro o pensamento de Pimenta (2002: 22), quando enfatiza que “a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente.”

O exercício da prática refletida ajudou-me a enxergar a experiência de ensinar com TICs como um passo decisivo para avançar na minha formação, bem como para a ampliação das minhas competências para o uso pedagógico das ferramentas digitais, visando à formação da criticidade os alunos. Acredito ter desempenhado o papel de construtor de saberes por meio da interação com os alunos no contexto digital. Reconheço também que não estava somente implantando as TICs nas minhas práticas pedagógicas, mas me inserindo no mundo e nas práticas dos participantes.

Dessa forma, avalio o meu fazer pedagógico e o meu crescimento ao longo desta pesquisa-ação, de maneira a estabelecer um paralelo entre minhas expectativas no início da pesquisa e as minhas percepções finais. Interpretar esses dois momentos passa a ser importante aqui porque posso perceber mais claramente as mudanças da visão que tinha sobre o uso das TICs, do livro didático, das interações e das práticas de letramentos antes e depois da pesquisa. As mudanças que precisei realizar nos meus procedimentos pedagógicos foram cruciais para a minha formação contínua.

É, portanto, a partir das minhas experiências na formação que eu ousou afirmar que a utilização de ferramentas digitais integrada às práticas do professor de inglês em salas de aulas da escola pública pode representar um grande salto decisivo para a melhoria do ensino-aprendizagem, e pode abrir espaço para práticas inovadoras e para outros paradigmas educacionais.

No quadro a seguir, apresento recortes dos relatos das minhas expectativas iniciais e percepções finais, que passo a interpretar.

Quadro 18 - Minhas expectativas iniciais e percepções finais

Assuntos	Expectativas iniciais	Percepções finais
ENSINO- APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA	Acredito que as aulas mediadas pelas TICs poderão ser interessantes e motivadoras, porque poderei ajudar os alunos a construir conhecimento a partir das informações disponíveis na Internet por meio das atividades que desenvolveremos nas aulas. Preciso discutir com eles sobre a diferença entre o conceito de informação e de conhecimento.	A minha visão do ensino de inglês mediado por TICs no contexto social desta pesquisa-ação foi um passo muito importante na minha trajetória de formação contínua. Primeiro, porque eu não me sentia preparado antes da pesquisa para inserir as TICs no desenvolvimento das minhas atividades junto aos alunos de forma sistemática e pedagógica. Segundo, porque com a prática percebi que a motivação e interesse pela aprendizagem não depende simplesmente das TICs, mas das estratégias para valorizar a pesquisa na Internet e o incentivo para as atividades em grupo. Em terceiro lugar, a experiência me fez ciente de que eu não apenas inseri ferramentas tecnológicas nas minhas aulas, mas principalmente, eu me inseri no mundo tecnologizado daqueles alunos que já lidavam tranquilamente com a maioria dos seus recursos no seu dia a dia. O fato de ter discutido com eles sobre a diferença entre informação e conhecimento foi um ponto importante para o bom desenvolvimento das atividades.
A INTERNET E O BLOG	A Internet oferece uma quantidade imensa de informações e que precisam ser analisadas cuidadosamente, para que os conhecimentos possam ser construídos. O nosso <i>blog</i> poderá ser um excelente canal para as interações na sala de aula e fora dela. Para isso, preciso incentivar o seu uso na aprendizagem e na comunicação.	As principais ferramentas tecnológicas utilizadas foram os computadores, projetores digitais e a Internet, <i>blog</i> e <i>sites</i> comuns. O <i>blog</i> da turma também funcionou como meio alternativo de comunicação virtual, mas sua contribuição foi mais expressiva no desenvolvimento das habilidades orais e escritas, que também envolveram uma perspectiva crítica.
O LIVRO DIDÁTICO	As atividades do livro didático serão abordadas de forma seletiva e ampliadas por meio dos gêneros digitais	O livro didático foi utilizado tanto como mediador do ensino quanto como uma referência para as sequências didáticas durante o processo. As quatro unidades estudadas do livro foram essenciais para que os temas, textos e gêneros digitais explorados e discutidos em sala fossem trabalhados na forma de <i>project works</i> ou aulas-pesquisa.
AS INTERAÇÕES	Pretendo estimular a participação dos alunos em todos os momentos do processo e criar estratégias de ensino-aprendizagem que valorizem as interações na Internet e em sala de aula. Da mesma forma, prestarei mais atenção aos meus procedimentos e ações pedagógicas no sentido de focalizar, principalmente, o ensino das habilidades orais e escritas na língua inglesa.	Hoje percebo mais claramente como as interações entre professor-aluno e entre os próprios alunos contribuem significativamente para a melhoria do ensino-aprendizagem de inglês mediado pelas TICs. As ferramentas digitais possibilitaram interações inovadoras que, integradas a estratégias pedagógicas bem definidas, puderam ampliar os conhecimentos e me ajudaram a desenvolver as habilidades orais e escritas dos participantes, além de estender os limites de tempo e do espaço da sala de aula que no contexto tecnológico, perde suas fronteiras.
TICs E LETRAMENTOS	Também preciso aprofundar os conhecimentos sobre as teorias dos letramentos e seus desdobramentos para compreender e decidir qual perspectiva melhor contribui para atingir os objetivos da pesquisa e das aulas. (Expectativas iniciais do professor-pesquisador em 25 de julho de 2013)	A praticidade, dinamismo e rapidez das ferramentas representaram um desafio pedagógico, mas ao mesmo tempo, um meio de ampliar e socializar os saberes que puderam ser construídos a partir da perspectiva do letramento crítico, visando não apenas o ensino-aprendizagem da língua, mas uma educação que viabilizasse a cidadania dos alunos. Observei também como os alunos reconheceram a importância de problematizar temas transversais como uma maneira de ver e construir os conhecimentos sob múltiplas possibilidades.. (Minhas percepções finais em 15 de fevereiro de 2014).

Fonte: (SANTOS, 2015)

Ao observar esses dados, posso destacar pelo menos duas das minhas percepções iniciais em relação às aulas mediadas por TICs; eu acreditava que ao usar essas ferramentas digitais as aulas poderiam ser interessantes e motivadoras; e que eu poderia ajudar os alunos na construção dos conhecimentos com a Internet.

Nas percepções depois da pesquisa, eu reconheci que as TICs, em si, não tornam os alunos mais interessados e motivados pela a aprendizagem, mas o modo como criamos e planejamos as estratégias de ensino-aprendizagem.

Compreendo que essas percepções iniciais também revelaram a minha necessidade de conhecer mais sobre o ensino-aprendizagem de inglês por meio das TICs e sobre como explorar as ferramentas para que as estratégias desenvolvidas a partir da sua utilização propiciassem aulas interessantes e motivadoras. Relaciono essa minha visão a Kenski (2007) quando ela diz que “é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso [das TICs], realmente faça a diferença” (p. 46). Ou seja, não basta usar as ferramentas para que as aulas sejam motivadoras ou interessantes, sem a compreensão dos aspectos pedagógicos inerentes às ações do professor, do aluno, e do contexto da sala de aula.

Quanto a minha expectativa de ser incentivador dos alunos para o uso das TICs e construir conhecimentos, de maneira a valorizar as buscas na Internet, as interações e as atividades do *blog*, parece se refletir no modo como nas percepções finais descrevo o engajamento dos participantes na realização das atividades propostas. Nas percepções finais reconheço que as interações por meio do *blog* propiciaram o acompanhamento e reconhecimento do desenvolvimento da aprendizagem, e contribuíram para a perspectiva crítica. Isto é, essa ferramenta, também auxiliou nas construções de sentido em práticas de letramento crítico, que envolveram o desenvolvimento das habilidades orais e escritas dos alunos.

Mesmo entendendo a importância do papel da interação na relação professor-aluno nessa mediação, é fundamental considerar que o uso do *blog* e da Internet promove uma ruptura com a forma como o conhecimento era construído antes do seu advento, como observa Arruda (2009):

Mais do que uma nova relação professor/aluno, o próprio conhecimento se apresenta de forma diferente, vinculado a tecnologias que exigem novos processos cognitivos de aprendizagem, em perspectivas espaço/temporais sem limites (p. 21).

Relaciono o aspecto atemporal e sem fronteiras das interações na Internet, às minhas propostas de atividades de expansão conduzidas por meio do *blog* por perceber que o uso dessa ferramenta ajudou significativamente na motivação dos

alunos para o ensino-aprendizagem de inglês, presencial e na ampliação das comunicações e interações fora da sala de aula.

Com relação ao uso do livro didático, observo que sua integração à utilização das TICs foi criteriosa e as unidades selecionadas contribuíram para a criação dos *project works* que foram cruciais para o desenvolvimento da pesquisa e para o crescimento dos participantes, em que me incluo.

Percebo que as minhas preocupações em valorizar as interações e o desenvolvimento das habilidades orais e escritas puderam ser contempladas na experiência prática. Atribuo essa percepção ao fato de eu ter acatado sugestões dos alunos e à criação e definição de estratégias pedagógicas que permitiram e estimularam o engajamento dos participantes.

Minhas expectativas iniciais revelaram que o letramento crítico não fazia parte das minhas práticas pedagógicas e que eu não prescindia de bases epistemológicas para me inserir nessa perspectiva. Minhas percepções finais confirmaram a importância do aporte teórico para que eu pudesse enfrentar o desafio usar TICs visando o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de inglês atrelado a formação da criticidade dos participantes, que também me inclui.

Considero, portanto, que um professor reflexivo-crítico, motivado, criativo e dinâmico, o que tenho tentado ser, e, engajado na pesquisa como parte do processo contínuo de sua formação docente, possa contribuir significativamente de modo que o ensino-aprendizagem de uma língua adicional como o inglês mediado pelas TICs, possa cumprir seus objetivos de ensinar e educar para promover o desenvolvimento do aluno, com vistas à formação da sua cidadania, principalmente, ao considerar o contexto educacional brasileiro e situado, e os desafios de ensinar uma língua adicional e educar para práticas sociais no contexto da digitalização em dimensões locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia não tende, por si só, a desumanizar ou humanizar ninguém. Ela, de fato, não transforma a essência do ser humano, mas, como instrumento, pode mediar as ações humanas e suas práticas e, conseqüentemente, transformá-las (em melhores ou piores). (IFA, 2006: 37)

Nestas considerações, faço reflexões sobre a experiência que eu e meus alunos do quarto ano do curso de informática do IFAL vivenciamos, e sobre o que pudemos aprender com as nossas aulas de inglês no laboratório de informática. Respondo as perguntas de pesquisas que reapresento revisadas para o contexto dessas considerações finais:

- ✓ De que forma os participantes usaram as TICs nas aulas de inglês?
- ✓ Quais mudanças aconteceram no ensino-aprendizagem de inglês?
- ✓ Como eu interpreto a perspectiva do Letramento Crítico e da reflexão crítica na minha prática?

Concordo com a premissa de se usar a tecnologia não como instrumento que venha a mudar a essência humana, como alerta a epígrafe, mas como mediadora do também, contínuo e ininterrupto processo de transformação de si mesmo e da sociedade, que integra, sob meu ponto de vista, o principal papel da educação.

Nessa perspectiva, esta tese parte do pressuposto de que o uso pedagógico de recursos didáticos, incluindo ferramentas digitais pode auxiliar significativamente para tornar mais eficaz a experiência de ensino-aprendizagem de inglês como uma língua adicional. No entanto, os dados sobre o uso das ferramentas digitais demonstraram que os objetivos do processo ensino-aprendizagem só podem ser alcançados se todos os envolvidos estiverem dispostos a compreender e adotar posturas e atitudes mais condizentes com o que é disponibilizado nos contextos.

A partir deste estudo, observo que os ajustes do ambiente escolar para viabilizar as melhoras pretendidas na educação pública, precisam ir além da aquisição de equipamentos tecnológicos e das adaptações físicas. Faz-se necessário, portanto, investir na formação dos professores para que eles conscientizem os alunos das possibilidades de uso pedagógico das ferramentas

digitais. Esse investimento, no meu entendimento, também deve incluir o apoio das instituições públicas e das políticas educacionais, em relação à formação continuada dos docentes para proporcionar o engajamento destes em pesquisas acadêmicas que envolvam a sala de aula.

Considero importante ressaltar que a proposta desafiadora da pesquisa-ação estava voltada à investigação das TICs como ferramentas pedagógicas, e à minha própria prática docente numa abordagem reflexiva e crítica. A partir dessa abordagem, comecei a compreender melhor o papel das TICs na mediação do processo ensino-aprendizagem de inglês, bem como pude assimilar e interpretar o meu crescimento ao vincular a experiência prática à sua base epistemológica.

Foi na interação com os alunos, na busca por perceber seus interesses e preferências sobre gêneros textuais e digitais e os *sites* mais visitados, que passei a orientar melhor as atividades por meio do *blog* da turma e nas propostas de pesquisa na Internet. Aprendi com eles a baixar e arquivar vídeos, a postar materiais no *blog*, além de conhecer e de passar a gostar de algumas de suas músicas favoritas com o objetivo de preparar aulas envolvendo esses materiais. Com a prática, fui estabelecendo critérios para avaliar a qualidade educativa dos hipertextos e a confiabilidade dos *sites*. Para isso, passei, aos poucos a:

(...)assumir postura de inquisição, criticidade e de dúvida diante das informações – novas e velhas – e, ao mesmo tempo, exercer papel de orientação e cooperação com os alunos. Ensiná-los a aprender e... aprender [com eles], ensinando (KENSKI, 2001: 75).

A estratégia de ensino-aprendizagem que envolveu aulas-pesquisa (*project works*) com algumas atividades semiestruturadas e outras de temas mais livres em grupos de estudo, mostrou a importância da coparticipação dos alunos no processo de construção, ampliação e socialização dos conhecimentos. As atividades de pesquisa envolvendo: música pop; *charges* e tirinhas; artigos científicos; histórias engraçadas e anedotas, além de assuntos sobre pessoas famosas e seus pensamentos, tiveram repercussão positiva na mediação dos conhecimentos da língua, sobre a língua e, concomitantemente, abriram espaço para se discutir criticamente temas transversais.

Desse modo, focalizo e tento responder a seguir, as perguntas de pesquisa.

Para o entendimento da forma como os participantes usaram as TICs nas aulas de inglês, reflito sobre a minha compreensão do papel do aluno na construção e planejamento dessa pesquisa. Refiro-me especificamente à participação deles por meio de sugestões em resposta à última pergunta do questionário inicial. Naquela questão, procurei saber de que forma, eu como professor deles poderia ajudá-los (mais) para que eles aprendessem inglês usando TICs.

Os participantes deram sugestões que variaram entre o uso de filmes, músicas, videocliques, documentários, vídeos-aula, *blog*, criação de um *site*, aulas mais dinâmicas etc., até uma página no *Facebook* e um canal no *Youtube*. Ou seja, precisei me inserir no mundo digital dos alunos para refletir e perceber a relevância de sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem da língua adicional. Aprendi com isso que desde o planejamento até a elaboração das aulas a participação do aluno é essencial para que as estratégias de trabalho, que geralmente eram vistas como atributo do professor, com uso das TICs, contemplem os principais interesses dos alunos.

Ao reconhecer a relevância da participação ativa do aluno na construção de sua aprendizagem de inglês, não estou reduzindo o seu papel ao de oferecer sugestões ao professor que possam, simplesmente, satisfazer aos seus interesses por aulas mais dinâmicas e melhores. Acima de tudo, percebi na pesquisa e vejo mais claramente agora, a valorização e incentivo à participação dos alunos em todos os momentos do processo pedagógico como essencial para que o aluno mesmo perceba a importância de ser corresponsável pela construção dos conhecimentos; pela troca de experiência com os colegas, e pela sua formação como pessoa e como cidadão.

No contexto desta tese, as contribuições dos participantes foram fundamentais para nortear o (re)planejamento do curso e das aulas, e para que eu, como professor-pesquisador pudesse, além de levar em conta os seus interesses e expectativas, também fazer intervenções importantes nas minhas ações pedagógicas. Compreendo, portanto, que a coparticipação ativa do aluno e a corresponsabilidade pelo uso das TICs no processo ensino-aprendizagem podem constituir um dos itens fundamentais para a definição do seu papel no contexto tecnológico em que se insere a sua educação.

Nesse contexto de mediar o ensino-aprendizagem pelas TICs, vejo que o papel do professor não se limita em prestar atenção ou em simplesmente buscar atender aos interesses dos alunos. Aprendi que meu papel vai muito além do domínio linguístico e estrutural da língua inglesa para fazer a diferença na minha atuação docente. A minha experiência com a pesquisa-ação confirmou que sem o engajamento num programa de formação continuada, como os de pós-graduação promovidos pela UFAL, esse crescimento poderia não ser possível.

O processo de ampliação do meu papel através das minhas ações pedagógicas mostrou-me mais nitidamente que o aluno que não participa ativa e criticamente da elaboração e desenvolvimento da sua formação educacional contraria os princípios freireanos de letramento no sentido de que “o educando seja um dos sujeitos críticos” do referido processo (FREIRE, 2005: 242). Ou seja, o professor precisaria desvencilhar-se do antigo papel de detentor do saber, de transmissor do conhecimento, ou de que só ele sabe o que é melhor para o aluno, no intento de valorizar a parceria e o diálogo e, assim, conhecer melhor a realidade dos alunos.

A pesquisa-ação me mostrou também que as ações pedagógicas do professor-pesquisador, seja como animador das inteligências coletivas, motivador e incentivador da aprendizagem, como problematizador das questões sociais, seja como investigador de sua própria prática, precisam ser iluminadas pelas epistemologias que amparam suas ações, além de permitir que novos conhecimentos possam ser construídos a partir de sua visão crítica sobre a atuação docente.

Percebi que a experiência de ensino-aprendizagem de inglês mediado pelo uso e exploração das TICs pode ser mais significativa se for compartilhada com outros professores. Essa percepção é decorrente de diálogos com colegas professores de inglês, principalmente nas diversas apresentações de recortes da pesquisa, em congressos e seminários em que os professores participantes demonstraram apoio e interesse pela perspectiva da pesquisa, além de contribuírem com críticas e sugestões. Esse compartilhamento com outros professores também demonstrou, no meu modo de ver, a possibilidade de promover melhorias na qualidade do ensino-aprendizagem de línguas adicionais de modo coletivo, e não somente nas ações individuais ou isoladas do professor-pesquisador.

A utilização das TICs na mediação do ensino-aprendizagem da língua foi fundamental para promover mudanças no processo, principalmente, no sentido de apoiar e ampliar o trabalho desenvolvido em sala, de possibilitar outras formas de interação entre aluno-professor, entre os próprios alunos, incluindo o rompimento das fronteiras da sala de aula. Dados demonstraram que ensinar inglês mediado por TICs requer cuidados pedagógicos específicos, como a compreensão do professor e da escola sobre as mudanças paradigmáticas (posturas, atitudes do professor, do aluno, abordagem de ensino-aprendizagem, ampliação das atividades etc.), que as TICs propiciam, além do diálogo epistemológico-prático necessário para nortear o processo.

A experiência tornou mais evidente o fato de que a tecnologia é quase onipresente em nossas vidas, conforme Lankshear; Knobel (2003), e isso, já demanda uma revisão profunda dos meios paradigmáticos pelos quais a educação tem delineado sua trajetória contemporânea. Compreendo o interesse dos alunos pelo uso dessas tecnologias na mediação da aprendizagem em geral, e especialmente, de inglês, como sinais dessa ruptura com paradigmas educativos anteriores (ARRUDA, 2009).

Antes de compreender epistemologicamente as principais razões da ruptura com modelos de aprendizagens anteriores às tecnologias, eu enfrentei dificuldades, ou crises para me adaptar ao contexto de ensino de inglês mediado pelas TICs. A primeira crise foi a sensação de que as coisas ficaram fora do meu alcance (ARRUDA, 2009), e que, mesmo ao incentivar a participação ativa dos alunos nas interações pedagógicas (diálogos, orientações, discussões, problematizações) eu precisei redefinir procedimentos e compreender o meu papel em cada contexto.

Observo a coerência do termo “crise” no sentido conotativo de “mudança”, para descrever aquela angústia, por entendê-la – hoje mais que antes – que se tratava de um processo transitório. Essa transição me exigiu muita disciplina, renúncia e compreensão profissional, sobretudo, como parte fundamental do meu trajeto de formação contínua, com vistas, principalmente, a melhorar a qualidade do meu fazer pedagógico e desenvolver criticidade em meus alunos por meio dos letramentos e o uso das tecnologias digitais.

Atitudes simples como ouvir os alunos e considerar suas sugestões para tornar as aulas mais dinâmicas mediadas pelas TICs possibilitaram a utilização e

exploração de gêneros digitais e multimodais que fizeram com que as aulas ocorressem de forma educativa, motivadora, criativa, crítica e participativa, e despertassem a curiosidade e o interesse por aprender inglês da maioria dos alunos.

Observo que a terceira pergunta “como interpreto a perspectiva do Letramento Crítico e da Reflexão Crítica na minha prática” está associado a um importante aspecto do ensino-aprendizagem do inglês, e eu quis saber de que forma o ensino mediado por TICs também poderia promover a formação da criticidade do aluno. Ao tomar conhecimento das teorias dos letramentos e seus desdobramentos, foi que eu comecei a compreender a questão, e a criar as condições para inserir o Letramento Crítico nas minhas práticas pedagógicas.

Entendi que a perspectiva dos letramentos nesse contexto digital não depende simplesmente do uso das tecnologias, mas das posturas e atitudes que adotei. Foi por meio da reflexão e autocrítica acerca do meu fazer pedagógico que fui me tornando cada vez mais consciente da relevância da perspectiva dos letramentos para o ensino-aprendizagem de inglês e para a formação docente e discente.

Preocupado com o meu processo de formação crítica e o do aluno, precisei visitar repetidamente os conceitos de letramentos e o sentido de crítico nesse contexto contemporâneo, para refletir sobre minhas atitudes e posturas nos desafios da perspectiva crítica. Para contemplar essa perspectiva, adotei um posicionamento crítico, porquanto político e ético de professor-pesquisador, como apontado por Moita Lopes (2006), com o objetivo de me tornar ainda mais sensível e sensibilizar meus alunos às iniquidades e injustiças sociais. Tal posicionamento tornou mais visível a minha responsabilidade no processo de transformação da sociedade como reflexos e efeitos das minhas atitudes e ações pedagógicas.

Comecei a enxergar que as minhas ações eram centradas no professor e que, por exemplo, eu não dava voz aos alunos durante as discussões. Ao tomar consciência do problema, passei a reconstruir minhas ações e com a prática, a adotar outras posturas. Ao mesmo tempo, passei a usar estratégias de ensino que pudessem levar os alunos a refletirem sobre o seu papel como agentes da sua aprendizagem, conscientes e críticos das implicações de se aprender uma língua adicional no contexto global e tecnologizado.

Pelas análises e interpretações empreendidas, percebi que a reflexão crítica, que também conduziu minhas observações sobre as ações pedagógicas revelou que a qualidade da minha formação continuada era o que iria fazer toda a diferença nas práticas de letramentos na sala de aula. Dessa maneira, de forma cada vez mais engajada, levei em consideração a relação teoria-prática para me sentir mais seguro diante das incertezas no modo de abordar o letramento crítico nesse contexto. Aprendi e ainda estou aprendendo a lidar com as minhas incertezas e dúvidas, e a manter a autocrítica e a autoconfiança nos desafios docentes a partir desta pesquisa-ação, por concordar que “as certezas congelam a capacidade de reflexão” (CUNHA,1999: 3).

O que denominei de ‘indícios de letramento crítico’, nos recortes interpretados no capítulo 3, também representa parte do meu crescimento pessoal e profissional. Evidentemente, foi a partir das discussões acerca dos desdobramentos entre: novos – multi – crítico – digital, que envolvem as concepções de letramentos, que passei a exercitar a minha compreensão prática de uma perspectiva crítica. Aprendi que o conceito de crítico envolve a experiência de vida e visão de mundo de todos os participantes do processo pedagógico e não apenas as visões individuais do professor.

Compreendo melhor agora que uma perspectiva de letramento não pode ser vista como modismo, nem a perspectiva crítica como uma estratégia de abordagem crítico-textual. Compartilho aqui, da visão de Wooldridge (2001) de que o letramento crítico não pode ser visto como uma técnica nem como estratégias, nem como algo separado do letramento no seu sentido geral, mas integrado a “uma pedagogia por trás de toda uma abordagem ou prática de sala de aula” (p. 259).

Aprendi que a formação contínua do professor e, especialmente a reflexão crítica de suas práticas de letramentos não poderia ocorrer com base apenas nas minhas competências inatas. Foi crucial considerar as bases epistemológicas que subjazem as teorias dos letramentos, de modo que nas explorações de letramento crítico eu fosse capaz de avaliar constantemente a reação do aluno para certificar-me de que a experiência era verdadeira com relação à filosofia e os princípios do letramento crítico (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004).

Eu acrescento que precisei refletir e avaliar criticamente a minha própria postura e reação para verificar se a minha maneira de problematizar a realidade

estaria inserida no sentido de crítico ou não. Dessa forma, entendo essa perspectiva como uma alternativa para que a experiência de ensino-aprendizagem da língua adicional, assim como da língua materna se desenvolva visando à formação da criticidade do aluno. Além disso, para que a perspectiva crítica seja concebida pelo professor como postura e atitudes integradas às suas ações pedagógicas, é importante que ele esteja atento, e epistemologicamente atualizado, para, nos termos de Duboc (2012), “praticar essa atitude/postura problematizadora nas brechas de suas práticas docentes, sempre que as encontrar ou julgar relevante” (p. 96).

Evidentemente, a questão do ensino-aprendizagem de inglês usando TICs e visando à formação crítica do aluno dificilmente será esgotada, nem os resultados desta pesquisa deveriam ser entendidos aqui como solução para as demandas de uma educação em língua adicional no contexto do ensino público brasileiro. Acredito, no entanto, que seja a partir da definição e clareza dos papéis de todas as pessoas envolvidas no processo de ensinar-aprender-educar, em língua materna ou adicional, que se possa definir ou adotar uma perspectiva pedagógica para atender aos objetivos das práticas situadas.

Ressalto aqui a importância de considerar as ações coletivas, sobretudo, no cenário contemporâneo, globalizado, digitalizado, acessível e interconectado por redes, que apesar de promover interações e comunicações em dimensões globais, na minha visão, passa a exigir além das transformações e mudanças de natureza física e sociocultural, também as de natureza conceitual das bases da educação, para que o processo educativo possa cumprir sua trajetória como instrumento de humanização e de transformação social.

Espero, humildemente, mas ciente do seu valor acadêmico, que esta pesquisa tenha contribuído socialmente como uma proposta de ensino de qualidade da língua inglesa na realidade pública brasileira, que pretendeu viabilizar e promover o desenvolvimento dos conhecimentos do professor e do aluno por intermédio dos diversos recursos disponibilizados pelas novas tecnologias, associados a uma reflexão crítica *da* e *sobre* a prática docente e discente. Espero, ainda, que as discussões e reflexões sobre os dados aqui interpretados ajudem a valorizar o *continuum* teoria-prática nas mediações pedagógicas, e inspirem outras pesquisas com outras perspectivas de investigações.

Finalmente, ressalto a esperança de que esse pequeno passo na qualidade da minha formação contínua possa ir além das práticas de letramentos, do uso das TICs e dos limites da sala de aula de inglês da escola pública para se refletir na minha participação ativa e engajada no universo da pesquisa acadêmica, e na vida social, com vistas ao cumprimento sempre melhorado das minhas ações como professor-educador-pesquisador no processo contínuo de formação. A ideia defendida é de que o processo sempre inacabado de aprender-ensinar-aprender em cada professor e aluno possibilite uma visão ainda mais crítica não só do entorno social, mas de si mesmos, de modo que se possam ousar prosseguir as transformações.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. R. de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula**. Recife: UFPE, Projeto de dissertação do mestrado em Educação, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 1ª ed. Campinas: Pontes, 1993. 75p.
- ARRUDA, E. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Cibercultura e Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud; Iara Frateschi Vieira. 7ª ed. São Paulo: Huscitec, 1929/1995.
- BAYNHAM, M. **Literacy practices**: Investigating Literacy in Social Contexts. London: Longman, 1995.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. (orgs.) **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**, v.1. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 239.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 2. ed. USA: Longman, 2001.
- BURGARDT, L. **Razões para criar um blog e usá-lo como aliado em sala de aula, 2007**. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2007/08/03/423861/rofessor-blogueiro.html> (acesso em 12 de agosto de 2013)
- BURNS, A. Action Research. IN: HEIGHAM, J.; CROKER, Robert A. (orgs.). **Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction**. New York : Palgrave MacMillan, 2009.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical**: knowing through action research. London: Falmer Press, 1986.
- CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. n. 7. p. 5 -12, 1986.
- CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (orgs).

Formação de Professores na América Latina e transformação social. Campinas: Pontes, 2010.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Linguagem & Ensino**, v. 8, N. 1, 2005 (101 -122).

CERVETTI, N.; PARDALES, P.; DAMICO, G. 2001. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy.** Disponível em: <<http://www.readingonline>>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores** / José Contreras; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, M. J. A abordagem reflexiva na formação de professor de língua In: **O desejo da teoria e a contingência da prática:** discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira/ Maria José Coracini e Ernesto Sérgio Bertoldo (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHAPELLE, C. A. Computer Assisted Language Learning. In: SPOLSKY, Bernard; HULT, Francis M (orgs). **The Handbook of Educational Linguistics.** Blackwell Publishing, 2008.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COOK, G. Applied Linguistics. In: COOK, G. **Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

CROKER, R. A. An Introduction to Qualitative Research. In: HEIGHAM J.; CROKER, R. A. **Qualitative Research in Applied Linguistics: A practical Introduction.** New York: Palgrave Macmillan, 2009.

CUNHA, M.I. "A avaliação no ensino superior". In: **Educação em debate. Cadernos de graduação.** PUC-PR, jun., 1999.

DAVIES, A. Applied Linguistics and Language in use. In: **An Introduction to Applied Linguistics: from theory to practice.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DEMO, P. TICs e Educação, 2008. Disponível em: <http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br> (Acesso em 10 de setembro de 2014)

DUBOC, A. P. M. TESE: **Atitude Curricular:** Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores e Inglês. São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. IN: JORDÃO, C. M. (org.)

Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, v. 1, 2011.

EDMUNDO, E.S.G. **O ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico**. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação, Mestado em Letras, Curitiba, 2010.

FRANCO, M. F.(2005). Blog educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. In: **Anais**. Juiz de Fora, SBIE. 9-11 Nov. 2005. Universidade Federal de Juiz de Fora XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, SBIE 2005.

FREEMAN, D. L. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: O. U. P., 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1993/1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/1983

FREITAS, M. T. A. A formação dos professores diante dos desafios da cibercultura. In: FREITAS, M. T. A. (org.) **Cibercultura e Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**, 2.^a ed., São Paulo: Cortez, 1998.

GIDDENS, A. **Sociologia. Serviço de Educação e Bolsas**: Fundação Calouste Gulbencian, - Lisboa: 4. ed., 2001.

GEE, P, J. **Orality and literacy**: from the savage to ways with words. TESOL Quarterly, v. 20, n. 4, 1986.

GEE, P. J. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses**. New York: 3. ed. Routledge, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales. Hacia uma pedagogia crítica Del aprendizaje**. Barcelona/ Madrid: Paidós/MEC, 1990.

GLOGOFF, S. (2005). Instructional blogging: Promoting interactivity, student-centered learning, and peer input. [online]. **Innovate** , v.1, n.5. Available from <<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=126>>. Acesso: 22 Jul. 2013.

GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **R.A.E. Artigos**. São Paulo, v 35, n. 2, (p. 57 – 63) Mar./Abr. 1995.

GRABE, E.; KAPLAN, R. (Org.) **Introduction to Applied Linguistics**. Reading: Addison Wesley, 1992.

GRUBA, P. Computer Assisted Language Learning (CALL). In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (orgs). **The Handbook of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing, 2007.

IFA, S. **A formação pré-serviço de professores de língua Inglesa em uma sociedade em processo de digitalização**. Tese de Doutorado inédita. PUC-SP, 2006.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the roles of school. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Nova York: Routledge, 2006a.

KAPLAN, R. Where to from here? In: KAPLAN, R. (Ed.) **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002.

KEMMIS, S. Action Research and politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (orgs.). **Reflection. Turning experience into learning**. Londres: Kogan Page, 1985.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2008.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (orgs) **Ensinar a Ensinar**, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias, In: I. P. A. Veiga (org.): **Didática: o ensino e suas relações**, Campinas: Papirus, 1996.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. Londres: Routledge, 2003.

LANKSHEAR, C. **Literacy, schooling and evolution**. New York: The Falmer Press, 1987.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Critical Literacy and New Technologies**. Paper presented at the American Education Research Association San Diego, 1998. Disponível em: <http://www.geocoties.com/c.lankshear/critlitnewtechs.html>. acesso em 15 de jan. de 2015.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Literacies: Social, cultural and historical Perspectives**. New York: Peter Lang Publishing, 2011.

LANKSHEAR, C. SNYDER, I. **Teachers and Techno-literacy**. Sydney: National Library of Australia, 2000.

LEFFA, V. J. Aprendizagem de Línguas mediadas por computador. In: Leffa, Vilson J. (org.) **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, Apliesp, n.4, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**/Pierre Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: ed.34, 1999.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia no ciberespaço**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998a.

LIMA, M. D. A. de; ALMEIDA, T. C. Discussões sobre a inserção das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no currículo escolar e no planejamento de ensino. In: **V EPEAL Pesquisa em Educação, Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social**, 2010. ISSN: 1981 – 3031. Disponível em: [http://dmd2.webfactional.com/media/anais/DISCUSSOES-SOBRE-A-INsercao-DAS-TECNOLOGIAS-DE-INFORMACAO-E-COMUNICACAO-\(TICs\)-NO-CURRICULO-ESCOL.pdf](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/DISCUSSOES-SOBRE-A-INsercao-DAS-TECNOLOGIAS-DE-INFORMACAO-E-COMUNICACAO-(TICs)-NO-CURRICULO-ESCOL.pdf) – Acesso em 05 de janeiro de 2015.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. **Formación Del profesorado y condiciones sociales de La escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

LUFT, C. P. Minidicionário Luft. São Paulo: Ática, 2000.

LUKE, A.; LUKE, C. Adolescence lost/Childhood regained: On early intervention and the emergence of the techno-subject. **Journal of Early Childhood Literacy**, 1, 1–24, 2001.

MAGNANI, L. H. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. *IN*: JORDÃO, C. M. (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, v. 1, 2011.

MANNING, P. K. Metaphors of the field: varieties of organizational discourse. In: **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, December 1979, pp. 660 – 671.

MARCHUSCHI, L. A. O Hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem e Ensino** (UCPel). Pelotas - RS. v. 4, n. 1, p. 79–112, 2001.

MATTOS, A. M. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *IN*: JORDÃO, C. M. (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas, **Revista X**, v.1, 2011.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. (orgs.) **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2003.

McDONOUGH, J.; McDONOUGH, S. **Research methods for English language teachers**. London: British Library, 1997.

McLAREN, P. **Critical Pedagogy**: a look at major concepts. IN: Antonia Darder, Marta P. Baltodano, and Rodolfo D. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader (2 ed.)* New York: Routledge, 2009.

McLAUGHLIN, M. **Sociocultural influences on content literacy teacher's beliefs and innovative practices**. Paper presented at the 51st annual meeting of National Reading Conference, San Antonio, TX, 2001.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD G. L. **Critical Literacy: enhancing students' comprehension of text**. New York: Scholastic, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Capítulo 3: Línguas Estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 12 de outubro de 2013.

MERCADO, L. P. L. **Vivências com aprendizagem na Internet**. Luís Paulo Leopoldo Mercado (org.). – Maceió: UDUFAL, 2005.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. Introdução. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas**: Subsídios para o ensino de linguagem. Bauru: EDUSC, 2002, pp. 09 – 14.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE MÓR, W. Critical Literacie, Meaning Making and New Epistemologies. In: *Revista Electrónica Matices em Lenguas Extranjeras*. Nº 2. Dezembro, 2008.

MONTE MÓR, W. M. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. In: **LETRAS & LETRAS**, v, 26, n. 2, jul/dez. -2010- Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Parirus, 2003.

MOTTA-ROTH, D.; REIS, S.C.; MARSHALL, D. O Gênero Página Pessoa e o ensino de Produção Textual em Inglês, In: ARAÚJO, J.C. (org.). **INTERNET & ENSINO: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucena, 2007, pp. 126–143.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v. II, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. In: **Caderno de pesquisa em administração**, São Paulo, v.1, n. 3, 2º sem./ 1996. Disponível em: www.ead.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf Acesso em 20 de agosto de 2013.

PAIVA, V. M. O. O Nov Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Eds.). **A Interculturalidade no Ensino de Inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005.

PEARSON, P. D. **What we have learned in 30 years**. Paper presented at the 51st annual meeting of National Reading Conference, San Antonio, TX, 2001.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. United Kingdom: Longman Group Limited, 1994.

PEREIRA, K. B. **A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

PÉREZ GOMEZ, A. **Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia**. In: GIMENO SACRISTÀN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender y transformar la escuela**. Madrid: Morata, 1992.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica, In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. **Pesquisa Colaborativa na Escola: uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores**. In: MARIN, Alda J. (Org.) *Formação continuada*. Campinas: Papyrus, 2000.

POPE, C.; MAYS, N. Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research, In: **British Medical Journal**, n. 311, 1995, pp.42–45.

RAJAGOPALAN, K. The “Outer Circle” as a Role Model for the “Expanding Circle”. **English Today**, v. 27, n.4, 2011, p. 59-64.

RIBEIRO, A. E. KD O PROF? TB FOI NAVEGAR. In: ARAÚJO, J.C. (org.). **INTERNET & ENSINO: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucena, 2007, pp. 221 – 243.

RIBEIRO, A. E. **Novas tecnologias para ler e escrever** – algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte:RHJ, 2012.

RICHARDS, J. C. & FARRELL, T. S. C. **Practive Teaching: a reflective approach**. New York: Cambridge University Press, 2011.

RODRIGUES, M. I. **O papel do aluno, do professor e da escola**, 2010
<http://www.zenieduca.blogspot.com.br/2010/11/o-papel-doaluno-professor-e-da-escola.htm> (acesso em 12 de outubro de 2014)

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos do ciclo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H. R (org.) **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. – 1.ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

SANTANA, A. M. Mulher mantenedora / Homem chefe de família: uma questão de gênero e poder. In: **Itabaiana: GEPIADDE**, ano 4, v.8 / jul–dez de 2010.

SANTOS, M.F.O. **A interação em sala de aula**. 2ª ed. Recife: Bagaço, 2004.

SANTOS, R. R. P. dos e IFA, S. O Letramento Crítico e o Ensino de Inglês: Reflexões sobre a Prática do Professor em Formação Continuada. In: **The ESPECIALIST**, v. 34, n. 1(1–23) 2013.

SCHÖN, N. D. **The reflective practitioner: How professional think in action**. Londres: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions**. Jossey Bass, 1987.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed.) **Os profissionais e sua formação**. Publicação Don Quixote, Ltda, 1992.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Artmed, 2000.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: I. Signorini; M. Cavalcanti (orgs.), **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 1999.

SNYDER, I. **The literacy wars**. Allen & Undwin. Australia, 2008.

STAA, B. V. **Tecnologia na educação**: reflexões sobre docência, aprendizagem e interação entre jovens e adultos. Pinhais: Melo, 2011.

STREET, B. **Social Literacies**: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education, London: Longman, 1995.

TAKAKI, N. H. O ensino de línguas estrangeiras em meio às globalizações: as novas tecnologias e suas implicações na sociedade. **Revista X**, v. 2, 2009.

TAVARES, R. R. **Analyzing the use of a cultural approach in contemporary EFL classroom discourse**. Article presented at the 8th Language and Culture Circles at the University of Winnipeg, Manitoba, October 14–16, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ULLMANN, R. A. **Antropologia Cultural**. Escola Superior de Teologia. Porto Alegre: São Lourenço de Brindes, 1980.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**: The Development of Higher Psychological Process. Londres: Harvard U Press, 1980.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WAKS, L. J.. Globalization, state transformation, and educational re-structuring: why postmodern diversity will prevail over standardization. **Studies in Philosophy and Education**, v.25, n.5, 2006.

WOOLDRIDGE, N. Tensions and ambiguities in critical literacy. In: COMBER, B.; SIMPSOM, A. (Eds) **Negotiating critical literacy in classrooms**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 220, p. 44-49, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário inicial

Pesquisador: Prof. Ms. José Assis Santos Data: 02 - 08 - 2013

Nome: _____

(Observação: seu nome não será utilizado na pesquisa para preservar sua identidade.)

O objetivo do questionário é conhecer a visão do aluno sobre a importância de estudar inglês; como as TICs podem contribuir para o ensino aprendizagem da língua, e saber suas expectativas e sugestões para ensino-aprendizagem da língua inglesa no quarto ano de informática.

1. O inglês que você aprendeu até agora (julho – 2013) serviu para:

- a. Você falar ()
- b. Você ouvir ()
- c. Você escrever ()
- d. Você ler ()
- e. Você se tornar uma pessoa mais crítica, ou consciente do seu papel na sociedade como futuro(a) profissional.
- f. Outra finalidade: _____

2. Enumere em ordem de importância o seu objetivo de aprender inglês neste quarto ano.

- a. Falar ()
- b. Ouvir ()
- c. Escrever ()
- d. Ler ()
- e. Tornar-me mais consciente e crítico ()
- f. Outro: qual? _____

3. Em que situações do cotidiano você precisa do inglês?

4. Complete as orações:

Aprender inglês pela internet é bom por quê?

Aprender inglês pela internet é ruim por quê?

5. Que material ou *sites* da internet, você recomendaria para seu professor de inglês usar em sala de aula?

6. Por quê?

7. Que curso, material ou *site* você recomendaria para seu colega estudar inglês?

8. Por quê?

9. Por que esse curso ou *site* é bom ou muito bom?

10. Quais *sites* você não recomendaria?

11. E por que não?

12. De que forma eu, como teu professor, poderia te ajudar (mais) para aprender inglês pela internet?

APÊNDICE B - Planejamento geral do curso

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS-IFAL *CAMPUS* PALMEIRA DOS ÍNDIOS

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA

PROFESSOR-PESQUISADOR: JOSÉ ASSIS SANTOS DOUTORANDO: UFAL - PPGLL

CURSO DE INFORMÁTICA INTEGRADO - TURMA: 514-A CARGA: 40 horas

DATE 02/05/2013

PLANO DO CURSO

TÍTULO DA TESE: ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: UMA REFLEXÃO SOBRE MEDIAÇÃO DAS TICs E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

<p>OBJETIVO DA PESQUISA: Refletir sobre o papel das TICs como ferramentas pedagógicas para mediar o ensino e a aprendizagem de língua inglesa no curso de Informática integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Alagoas – Campus Palmeira dos Índios.</p>
<p>OBJETIVO DO CURSO: Oportunizar situações sociointeracionais que viabilizem o desenvolvimento das habilidades orais e escritas e suas produções em inglês, a partir do uso das tecnologias digitais como computador e a Internet para mediar a construção dos conhecimentos.</p>
<p>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS: Oral & Writing activities - individual and pair work Writing and Reading Critical Paragraphs Reading/comprehension –Text dynamics activities Project Works : Collaborative Study - Internet Search Project work Presentations Oral Activities – Open discussions Pair – work : Conversation Games Song & Lyrics - Listening Tasks – Text study and comprehension</p>
<p>EXTRA TASK : Writing the profiles Famous people and Quotation – Internet Obs.:The Project work: will be sent to the students via e-mail.</p>
<p>CONTENT/ LANGUAGE FOCUS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verb tenses and forms • Passive Constructions • Word formation • Reference words • Conditional sentences I-II-III • Past ability • Reported Speech

APÊNDICE C - Planos de aulas para o semestre 2013 – 1

AULAS/DATAS	OBJETIVO	CONTEÚDO	ATIVIDADES	RECURSOS E AVALIAÇÃO
Aulas: 1-2-3-4 Março - 2013	Ampliar o vocabulário a partir da prática de leitura e compreensão textual. Revisar a estrutura da língua do livro 2.	Estudo do texto 1; Leitura, compreensão e discussão; Função referencial de palavras.	Leitura do texto: <i>The body is the hero.</i> (unidade 1) Discutir em grupo sobre o assunto do texto. Exposição do foco linguístico. Responder atividades do livro.	Livro didático. <i>Stereo System.</i> Quadro branco Atividade escrita individual.
Aulas: 5-6-7-8 Abril - 2013	Desenvolver habilidades orais e escritas em inglês a partir de atividades de <i>listening</i> . Escrever e trocar <i>e-mails</i> em inglês.	Atividades de <i>Listening, Reading & Speaking</i> da página 19 do livro. Escrita formal e informal através do <i>e-mail</i> .	Explorar o áudio das atividades. Discutir sobre o assunto. Pedir para praticar os diálogos em dupla. Pedir para escreverem rascunhos de <i>e-mails</i> .	Livro didático <i>Stereo System</i> Quadro branco Computador Internet Atividade em dupla
Aulas: 9-10-11-12 Maio - 2013	Interpretar o texto para discutir sobre o tema doação de órgãos e de sangue	Estudo do texto 2 Discussão sobre o assunto e temas relacionados ao texto. Estudo de sintagmas nominais e verbais Voz Passiva part I	Trabalhar o texto: <i>My Will</i> da unidade 2 Leitura e compreensão individual e em grupo. Professor monitorando as atividades Videoaula sobre usos do verbo <i>want</i> + infinitivo Exercícios alusivos	Livro didático Computador Projektor multimídia Quadro branco Atividade em grupo
Aulas: 13-14-15-16 Junho - 2013	Conscientizar os alunos sobre a importância de realizar e de participar de uma pesquisa acadêmica.	Projeto de pesquisa Questionário piloto Estudo de texto sobre <i>bullying</i> na sala de aula.	Apresentar e dar e esclarecimentos sobre a motivação e objetivos da pesquisa. Explicar e aplicar o questionário piloto. Pedir Leitura individual e encaminhar discussão em plenária sobre o texto.	Projektor multimídia Computador Quadro branco Handouts Pesquisa individual na Internet
Aula: 17-18-19-20 Julho - 2013	Discutir sobre casos de <i>bullying</i> na sala de aula e na sociedade. Buscar em <i>sites</i> mais informações sobre o tema.	Texto autêntico sobre <i>bullying</i> emocional Uso da Internet para outras informações sobre <i>bullying</i> Discussão sobre o assunto	Pesquisar em grupo na Internet Apresentar os resultados das buscas Discutir o assunto	Projektor multimídia Computador Quadro branco Handouts Apresentação dos grupos

APÊNDICE D - Planos de aulas de 50 minutos - semestre 2013 – 2.

AULAS / DATAS	OBJETIVOS	TEMA/ASSUNTO	ATIVIDADES	RECURSOS
Aula - 01 50 min 02 de agosto de 2013.	1. Conscientizar os alunos sobre a importância de participar de uma pesquisa. 2. Conhecer as expectativas dos participantes para a pesquisa.	1. Esclarecimentos sobre a pesquisa-ação. 2. Aplicação do questionário inicial.	- Aula Expositiva - Explicações sobre os objetivos da pesquisa e do questionário. - Aplicação do questionário.	Computador Projetor Multimídia Handouts Quadro branco
Aula 02 – 50 min 09 de agosto de 2013.	1. Revisar e ampliar o vocabulário usando a Internet. 2. Discutir o item confiabilidade com relação às informações dos sites	AFIXAÇÃO Formação de palavras (Word Formation) Conceito e aplicação de Prefixos e Sufixos	Explicações sobre o tema. (Project work: em dupla) Buscas na Internet sobre Word formation. Resolver atividades interativas dos sites.	Projetor Multimídia Computador Power point Internet Handouts
Aula 03 - 50 min 16 de agosto de 2013.	Discutir sobre diferença racial a partir da prática de leitura e interpretação.	Identities Racism Racial Prejudice Textbook – unit 3 Heroes of our time: Mandela	Reading: WHO'S COLORED, PALEFACE? Open discussion The uses of enough – too Exercises	Livro Handouts White board
Aula 04 50 min 23 de agosto de 2013	Conhecer o perfil do cientista Albert Einstein para relacionar as contradições abordadas no texto com a realidade atual.	Social Contraditions Unit 4 : Contraditions in a Genius Instruções do Project Work 02: Internet Genres	Leitura e compreensão. Discussão sobre pontos relevantes. Correções de atividades. Instruções da aula-pesquisa.	Livro Handouts Quadro branco Computador Internet Projetor Multimídia
Aulas 05/06 120 min FOCULT - WORKSHOP 20 de setembro de 2013.	Discutir conceitos de língua, linguagem e cultura.	WORKSHOP: Língua e cultura no ensino-aprendizagem de inglês: uma reflexão sobre impactos da globalização.	Interações Discursivas Text reading Listening Tasks Word games Cultural aspects: Jokes and Guessings Time to sing.	Power Point Handouts Quadro branco Computador Internet Projetor Multimídia
Aula 07 50 min 27 de setembro de 2013.	1. Conhecer e interpretar o pensamento de Einstein a partir de suas quotations. 2. Usar frases condicionais para falar de situações reais e hipotéticas	Einstein's Quotations Conditional Sentences I - II Expressing opinions	Search for Einstein's Quotations on the Internet. Discussion points: What's it all about. Key words Opinion about	Livro Handouts Quadro branco Computador Internet Projetor Multimídia
Aula 08 50 min 04 de outubro de 2013	1. Socializar o conhecimento por meio das apresentações das pesquisas em grupo. 2. Observar o desenvolvimento das habilidades orais e escritas.	Text genres on the Internet - Charges & Comic strips - Music: video clips - Jokes & Funny stories - Science Curiosities	Apresentação dos Project works.	Power Point Handouts Quadro branco Computador Internet Projetor Multimídia
Aula 09 - 50 min 11 de outubro de 2013	Refletir e discutir a respeito de problemas relacionados aos gêneros homem e mulher.	The fight for Men's and Women's social rights Project Work – Famous People and Quotations	Reading Writing critical paragraphs Open discussions Project orientations	Power Point Handouts Quadro branco Computador Internet Projetor Multimídia

APÊNDICE E - Planejamento do curso - aulas de 100 minutos - 2013 – 2.

AULAS / DATAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS E AVALIAÇÃO
Aulas 10/11 100 min 18 de outubro de 2013.	1. Socializar os conhecimentos por meio das apresentações e discussões. 2. Verificar o desenvolvimento das habilidades orais e escritas.	Apresentação dos trabalhos de pesquisa sobre: Famous People and Quotations	Apresentação do Project work 3. Refletir sobre os subtemas dos trabalhos.	Power Point Handouts Computador Internet Projetor Multimídia
Aulas 12 /13 100 min 25 de outubro de 2013.	Refletir e discutir sobre posições, direitos econômicos, políticos, sociais de homens e mulheres.	'Macho Society' Oscar Wilde's profile Wilde's Quotations If-clause - I	Text reading/comprehension Pair work writing Open discussion on Wilde's quotations Writing one's profile Language activities	Power Point Handouts White board Computador Internet Projetor Multimídia
Aulas 14 /15 100 min 22 de novembro de 2014.	Estudar a letra da música para descobrir sua relação com conflitos do cenário social.	Theme: Song Genre and the social setting. Time to sing Beyoncé, "If I were a boy." Discussing song lyrics If-Clause II	Song video: listening/comprehension Open discussion on the song ideas and the social setting Singing & learning section	Handouts Quadro branco Computador Internet Projetor Multimídia
Aulas 16 /17 100 min 06 de dezembro de 2014	Assistir ao discurso de Martin Luther King para discutir sobre a luta por direito civil e racismo.	Video: Luther King's Speech in 1963. Reported speech Text Study The uses of: say – tell –speak – talk	Video-class from youtube.com Activity on Reported Speech Listening/talking activity	Power Point Handouts Quadro branco Computador Internet Projetor Multimídia
Aulas 18 /19 100 min 05 de janeiro de 2014	Construir sentido em enunciados (escrita – oralidade) a partir dos discursos direto e indireto. Possibilitar a produção escrita e de leitura.	REPORTED SPEECH IN USE: Construção de enunciados na forma de Reported Speech (Discurso Indireto)	Estudo dirigido em grupo Buscas na Internet usos de Reported Speech. Apresentação em plenária.	Text book Power Point Handouts Quadro branco Computador Internet Projetor Multimídia
Aula 20 50 min 12 de janeiro de 2013.	Refletir sobre a experiência de ensino-aprendizagem e da pesquisa. Comemorar o encerramento do ano letivo.	Entrega de resultados Reflexões finais Confraternização	Reflexões Confraternização	Quadro branco Computador Internet Projetor Multimídia

APÊNDICE F - Planejamento dos *Project Works*

<i>Project work / tema</i>	Objetivo	Metodologia	Local de apresentação/ data
1. <i>Internet Games / Word Formation / Passive Voice</i>	Ampliar o vocabulário básico do inglês a partir do conceito e aplicação de prefixos e sufixos; construir enunciados na voz ativa e passiva por meio de atividades interativas disponíveis em <i>sites</i> da Internet.	1. <i>Pair work</i> 2. <i>Whole group</i> (em pares e com todos)	Laboratório de Informática. Aula nº 02. 09 de agosto de 2013
2. <i>Internet Genres</i>	Conhecer e explorar gêneros que circulam na Internet para interpretar seus discursos em práticas de leitura e escrita.	1. <i>Group work</i> 2. <i>Whole group</i> (em grupo e com todos)	Laboratório de Informática Aula nº 06 20 de setembro de 2013
3. <i>Famous People & Quotations</i>	Construir o perfil de alguém famoso e conhecer e interpretar criticamente o seu pensamento, associando a contextos situados.	<i>Group work – whole group</i> (em grupo e com todos)	Laboratório de Informática Aula nº 09 22 de novembro de 2013
4. Martin Luther King Jr.	Interpretar o Discurso de Luther King Jr. Conhecer os principais usos e funções de <i>IF-Clauses</i> e <i>Reported Speech</i> . Construir enunciados a partir de materiais digitais e do uso da linguagem nas práticas sociais.	<i>Group work – whole group</i>	Laboratório de Informática Aula nº 16 31 de janeiro de 2014

APÊNDICE G - Avaliação parcial da pesquisa pelos participantes

Objective: Get to know students' view of the research development and their learning progress, as well as ask them for suggestions to improve the process.

Kick off questions:

1. How do you feel about our English classes being computer assisted? Positive and negative aspects.
2. Describe your experience in the collaborative group work with the projects.
3. How do you see your English learning development in terms of reading, writing, listening, speaking?
4. What do you think of the teacher's strategies to teach English via computer resources?
5. Other comments and suggestions to improve our classes.

APÊNDICE H - Enunciado para avaliação parcial

AVALIAÇÃO PARCIAL DO DESENVOLVIMENTO DO CURSO E DA PESQUISA PELOS PARTICIPANTES

PESQUISADOR: Prof. José Assis Santos

DATA: 25/10/2013

Comente sobre a sua experiência de estudar inglês via ferramentas computacionais. Aponte pontos positivos e negativos sobre as ações do professor-pesquisador e dos alunos, sobre as aulas, as atividades propostas em grupo, sobre sua aprendizagem da língua etc., e dê sugestões para melhorar as aulas.

APÊNDICE I - Perguntas finais da pesquisa (via e-mail)

Olá, querid@s. Sei o quanto vocês têm colaborado com o meu trabalho de aulas e de pesquisador antes, durante e depois. Mas, já estou terminando graças a Deus e a nós todos. Thank you very much! Serei sempre grato.

Como última colaboração, preciso que vocês respondam a essas últimas “curiosidades minhas” (e da pesquisa, rrsrrsrs) sobre nossa experiência nas aulas de inglês. **Considerando a experiência como um todo, ok? Minha atuação como professor-pesquisador, sua liberdade de participação, a carga horária pequena “UMA aula semanal”, os projetos de pesquisa em grupo, os temas estudados, as discussões, as apresentações de trabalho da turma, algumas mudanças de metodologia de trabalho, o uso das tecnologias, a utilização do nosso blog, as formas de avaliação, a sua aprendizagem em si, suas melhoras como aluno, como pessoa etc., etc., etc...**

So, let's go!

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Como foi para você ter participado das aulas de inglês? Elenque alguns pontos positivos.
2. Agora, fale dos pontos negativos ou aspectos negativos para que eu possa melhorar na próxima turma.
3. Para que serviram as minhas aulas de inglês?
4. Do blog que criamos e dos sites que indiquei para aprender inglês, qual você mais usou? Por que usou?
5. Como você fazia para resolver as atividades pela internet? Quem te ajudava?
6. Qual foi a aula mais marcante? Por que ela foi tão marcante?
7. Qual foi a aula que você mais aprendeu? Por que você acha que aprendeu mais? Qual foi o motivo/a razão que te fez aprender mais?
8. E qual foi a aula que você mais aprendeu com novas tecnologias? Por que você acha que aprendeu mais? Qual foi o motivo/a razão que te fez aprender mais?
9. O que você acha que eu usei ou fiz de diferente e que vale a pena eu repetir em 2014, nas próximas turmas?
10. Quando o professor ensina, mesmo uma língua estrangeira, ele pensa em promover conhecimentos, atitudes, comportamentos etc. Em sua opinião, em qual área (conhecimentos, atitudes, modos de ver as coisas, comportamentos, etc.), você melhorou após ter tido as aulas comigo? Você poderia dar exemplos ou evidências?

Muito Obrigado!!!

José Assis Santos

APÊNDICE J - Página Inicial do *Blog*

The image shows a screenshot of a web browser displaying the homepage of the 'English 4 All' blog. The browser's address bar shows the URL 'english4allclass.blogspot.com.br'. The page has a light blue header with the title 'English 4 All' in green. Below the header is a green navigation bar with several menu items: 'Início', 'News!', 'Extra Knowledge', 'Think About it!', 'Time 4 FUN!', 'Expansion Activities', and 'Any Questions?'. A 'Song Lyrics' link is also visible. The main content area features a background image of a stack of books. Two blog posts are visible: one titled 'Expansion Task 2' dated 'terça-feira, 22 de outubro de 2013', and another titled 'Just think about it' dated 'quinta-feira, 10 de outubro de 2013'. The second post includes a quote by Albert Einstein: 'ANYONE WHO HAS NEVER MADE A MISTAKE HAS NEVER TRIED ANYTHING NEW'. On the right side, there is a 'Category' list with various tags like 'albertstein', 'Bruno Mars', 'did you?', 'Fun', 'good', 'good day', 'great day', 'Just for fun', 'morning', 'new', 'sing', and 'singer'.

english4allclass.blogspot.com.br

mais » Próximo blog» english4all.class@gmail.com Nova postagem Design Sair

English 4 All

Início News! Extra Knowledge Think About it! Time 4 FUN! Expansion Activities Any Questions?

Song Lyrics

terça-feira, 22 de outubro de 2013

Expansion Task 2

Postado por English 4 All às 11:52 Nenhum comentário:

Recomece isto no Google

quinta-feira, 10 de outubro de 2013

Just think about it

ANYONE WHO HAS NEVER MADE A MISTAKE HAS NEVER TRIED ANYTHING NEW

Category

- albertstein
- Bruno Mars
- did you?
- Fun
- good
- good day
- great day
- Just for fun
- morning
- new
- sing
- singer

APÊNDICE K - Atividades de Expansão do Blog

The screenshot shows a Blogger editor interface for a page titled "English 4 All · Página Expansion Activities". The page content is as follows:


EXPANSION 1

Hi everyone. Use your creativity to do the following task. Search sites on the Internet to help you with the job: information, illustration and so on. Have fun and Good job!

Active Questions	Passive Answers: affirmative or negative
<i>WHO...? invented, planned, idealized, created, wrote, built, started, said, destroyed, explored, designed, found, first used, first thought of, etc.... WHAT...?</i>	<i>Write some more information about the invention, when, where it happened and its consequences to life.</i>
YOU CAN CHOOSE FROM: <i>The airplane - the first Parachute - the Eiffel Tower - the first wristwatch - hamburgers - the TV set - the first computer - the Internet - Google - a cure for AIDS - Brasilia - The Brazilian Flag, etc...</i>	<ol style="list-style-type: none">1. _____2. _____3. _____4. _____5. _____

Example:

1. Who invented the airplane?



APÊNDICE L - Atividade de Expansão 2 do blog

The airplane was invented by Santos Dumont in Paris.
 The first attempt to fly was made on August 21st in 1906 with no success.
 But on September 13th with his 14bis the first successful flight finally happened.

EXPANSION 2

Find a [videoclass on Conditional Constructions: If-clauses](#). Then, [practice your knowledges with the following activity](#). Go ahead!

1. WHAT WOULD YOU DO...?

(After watching the videoclass, read the questions below and try to answer them as sincerely as possible, if that's the best way for you, of course!)

- a. ...if your father, or mother, or you were the President?
- b. ...if your family lived in the poorest part of your city?
- c. ...if you could fight violence against women?
- d. ...if you had God's Power?
- e. ...if you were the school principal?
- f. ...if English became our second language?
- g. ...if you were me, your English teacher?
- h. ...if you were the city Mayor?

Now let's [sing](#) with Bruno Mars. After [watching the video](#), [read the song lyrics](#) and [write two or three lines about your impressions of the song meaning](#).

Student's jobs:

Karlos: If my mother were the President, I would ask her to help everybody and principal(ly) foribide reelections and to take for (to) prison all corrupt politicians. And I think she would agree with mo too.

Laura: If my family lived in the poorest part or district, I think I would gather everybody together to fight for rights, for more jobs, for education, for a better life, etc.

Marta: If I had God's Power, oh my God! I would create a new world without bad people and free (of) /from violence, prejudice of all types, and without poverty.

Paulo: If I were the city mayor here in Palmeira, I would invest on Security, Health Care and build more Schools, and pay a better salary for the teachers.

Junior: If English became a second language in Brazil, we would be lost. It would be the end of our history. I think I would make a revolution by the Internet and we would give impeachment to the president.

Expansion One:
 Passive Constructions




















Activities on Passive Constructions


Who designed Brasilia?
 Brasilia was founded on April 21, 1960. It was planned and developed by Lucio Costa and Oscar Niemeyer in 1956. At the time Rio de Janeiro was the Brazilian Capital, but they moved to Brasilia because it is located in a more central region.
 (Ailton e Jameson - atividade 1 - English4all)



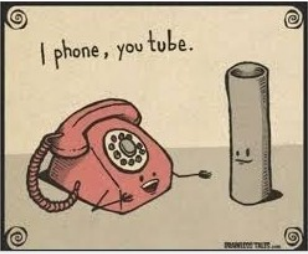
APÊNDICE M - Páginas do *blog*

English 4 All · **Página** Time 4 FUN!

Escrever HTML     Normal    ABC            



More pics on www.imfunny.net



APÊNDICE N - Produção de texto no *blog*

English 4 All · [Página](#) Expansion Activities

Escrever HTML

Normal

B *I* U ABC

Link

CRITICAL PARAGRAPHS

1. "At that moment, Luther King Jr. was representing the voices of the world. When he said that he wanted his four little children to live free and to be treated by their character he was and still is the voice of millions and millions of parents and children in the world that are treated as slaves. We think that racism is a serious problem in Brazil too and the fight is no over."
(Junior – Rose – Paulo – Sheila)

COMMENTS AND BLAHS:

Chris: I liked the phrase: "the fight is no over" because many people imagine that we don't have more racism in Brazil because of the Laws. This is not true.

Laura: I think the same way and we need to see and treat everybody as humans.

Marta: There are many problems about civil rights but racism is a serious problem. Things are changing, I think, or I hope.

2. "The dream is not ended because this is a problem in many parts of the world. The American leader wanted the world not to stop the fight. We have to face other problems too, homophobia, violence and poverty, for example. (Chris – Carla – Ailton – Leticia)

COMMENTS AND BLAHS:

Matheus: Também acho que qualquer preconceito é só um entre os problemas que precisamos resolver.

Alisson: I think that we need a human revolution to give an end to all kinds of injustices and prejudices, but it is not easy.

APÊNDICE O - Emotional Bullying in the classroom

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS-IFAL CAMPUS PALMEIRA DOS ÍNDIOS

ENGLISH LANGUAGE PROF. JOSÉ ASSIS SANTOS CLASS: 514 A DATE:

Lesson Plan (PILOT)

THEME: Emotional Bullying in the classroom

Class time : 50 minutes

OBJECTIVE: To study conceptions of emotional bullying and discuss the main points of this issue with students aiming to identify everyday problems and to make learners aware of the need to improve their social relations both in the classroom and in other contexts of social life.



WARM UP: "IF YOU DON'T LIKE ME, WHY DO YOU WASTE TIME MAKING FUN OF ME?"

"The challenge of leadership is to be strong, but not rude; be kind, but not weak; be bold, but not bully; be thoughtful, but not lazy; be humble, but not timid; be proud, but not arrogant; have humor, but without folly." Jim Rohn

<http://www.searchquotes.com/search/Bullying/>

ORGANIZATION AND DEVELOPMENT

- Initial Questions: (reading/writing -individually) [10 min]
- Reading of the texts from the Internet (handouts – pair work) [10 min]
The text is read by the teacher and the students.
- Finding the main idea of the texts and some specific information (Instrumental approach) [20 min]
- Open discussion about the information of the text and the relations with the classroom reality and the school as a whole. [20 min]
- Suggestions of sites to be looked up on the net to expand knowledge. (homework)

Search for more information on the site: <http://www.searchquotes.com/search/Bullying/>

RESOURCES: handouts , computer, projector, whiteboard

EVALUATION:

- (Pair work) Ask students to write a critical paragraph about their understanding of emotional bullying. [20 min]
- Feedback: Plenary - reading of the paragraph for the whole group [10 min]

HOMEWORK:

- Suggestions of sites to be looked up on the Internet to expand knowledge. (homework) Select some other types of bullying to be mentioned and briefly discussed next class.

Search for more information on the site: <http://www.searchquotes.com/search/Bullying/>

APÊNDICE P - Atividades das aulas de junho 2013 -1.

CLASS MATERIAL

THEME: Emotional Bullying in the classroom

Section one: 'FIRST QUESTIONS FIRST'

1. What do you know about bullying? What is it?
2. Have you ever bullied anyone or been a victim of bullying? Comments.
3. Do you see bullying as physical or emotional aggression? Why?
4. Can you mention any classroom situations identified as emotional bullying?

INITIAL QUESTIONS

1. What do you know about bullying? What is it?

2. Have you ever bullied anyone or been a victim of bullying? Comments.

3. Do you see bullying as physical or emotional aggression? Why?

4. Can you mention any classroom situations identified as emotional bullying?

APÊNDICE Q - Activities on Emotional Bullying

Oral activity and writing tasks on Emotional Bullying

Section three: LET’S TALK ABOUT IT! (Open discussion)

- 1. Say and ask your partner about any changes in opinion between his/her ideas about bullying before the reading of the text and after it.

Notes:

.....

- 2. Identify the definitions of ‘bullying’ in general and Emotional bullying, and find main differences.

.....

- 3. List some more information in the texts you consider important and say why they are relevant.

.....

Section four: WRITE A CRITICAL PARAGRAPH ABOUT EMOTIONAL BULLYING. (pair or individually)

.....

Search for more information on the site: <http://www.searchquotes.com/search/Bullying/>

APÊNDICE R - Atividades complementares do tema: Luta pelos direitos sociais

Open discussion about the past and today

OPEN DISCUSSION: *Let's think about it!*

Read the text about Mr. Wilde again to answer these questions in English.

1. How could we relate the society on Oscar Wilde's days with ours, more than 100 years later?
2. Could you list some differences and similarities?
3. What does Mr. Wilde mean when he says that language is the only different thing between Britain and America?
4. Explain Oscar Wilde's definition of a cynic.
5. Write about your view of quotation 3, thinking of the 'Internet' as a tool of global information today.

APÊNDICE S - Project work two

IFAL: INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – CAMPUS PALMEIRA DOS ÍNDIOS
 ENGLISH LANGUAGE CLASS: 514-A TEACHER-RESEARCHER: JOSÉ ASSIS SANTOS
 DATE: 27.09.13

PROJECT WORK 2: TEXT GENRE ON THE INTERNET

OBJETIVOS:

1. Realizar uma atividade colaborativa envolvendo gêneros textuais através de pesquisa de busca nas ferramentas digitais para promover ampliação dos conhecimentos e identificação de tópicos linguísticos desenvolvidos em sala.
2. Apresentar os resultados da atividade na aula seguinte e disponibilizar o material no blog da turma para socialização dos conhecimentos.

PROCEDIMENOS METODOLÓGICOS

- Pesquisa em grupo (3 ou 4 colaboradores)
- Apresentação em plenária (participação de todos os componentes)
- Disponibilização no blog (equipe administradora)

TÓPICOS:

- ✓ (If-clauses) Conditional sentences I and II
- ✓ The uses of ENOUGH and TOO.

ACTIVITY: Search for text genres on the Internet involving (If-clauses) or Conditional Sentences I and II, and the uses of ENOUGH and TOO, through a multimodal approach.

GROUP AND GENRE: (O grupo deve selecionar os dois ou três materiais que julgar mais interessantes)

- GROUP ONE: **tiras, quadrinhos (comic strip) , charges cujos textos estejam relacionados com os tópicos.**(Valorização da imagem e texto)
- GRUOP TWO: **Songs & Lyrics, músicas (pelo menos duas) com frases relacionadas aos tópicos.** (letra da música - Video clip if possible)
- GROUP THREE: **News, scientific texts, curiosities (vídeos if possible, images)**
- GROUP FOUR: **Jokes, Funny stories, (quick vídeos)**

APÊNDICE T- Lesson plan for Internet text genre

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS-IFAL CAMPUS PALMEIRA DOS ÍNDIOS
ENGLISH LANGUAGE PROF. JOSÉ ASSIS SANTOS CLASS: 514 A DATE: 04/10/13

THEME: Internet text genre

Apresentação do Project Work

OBJECTIVE: Verificar o desenvolvimento das habilidades escritas e orais dos alunos através da exposição e apresentação do material pesquisado.

APRESENTAÇÕES:

1. Tiras, quadrinhos (comic strip) , charges...
2. Songs & Lyrics,
3. News, scientific curiosities
4. Jokes, Funny stories,

RECURSOS: computador, Projetor Multimídia
Filmadora, handouts

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Organização do trabalho
Participação e empenho do grupo para socializar os conhecimentos
Participação e colaboração do grupão, (envolver a turma)
Performance da leitura e comentários

APÊNDICE U - Aula a distância

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS-IFAL CAMPUS PALMEIRA DOS ÍNDIOS
 ENGLISH LANGUAGE PROF. JOSÉ ASSIS SANTOS CLASS: 514 A DATE:11/10/13
 THEME: Contraditions of a genius. (Part one)

Plano de Aula elaborado com propostas de atividades a distância (vídeo na Internet, *blog*, estudo em grupo e uso do livro didático) para suprir a aula do dia 11 de outubro que não pude ministrar por precisar resolver problemas de saúde da minha família, (cirurgia, filha em Aracaju-SE).

<p>OBJECTIVE: O objetivo principal da aula é conhecer um pouco mais sobre a vida do cientista Albert Einstein através do documentário sugerido e por meio do texto (com áudio) do textbook páginas: 53 e 54 para criar um fórum de discussões no blog, sobre as contradições dos nossos dias no plano social. (Essa discussão será realizada na próxima aula junto ao professor-pesquisador.)</p>
<p>WARM UP ACTIVITY: LISTENING/COMPREHENSION/ COMMENTS: Einstein's video : http://www.biography.com/people/albert-einstein-9285408 See the documentary about Albert Einstein life and select at least two or three specific information to be discussed with the whole group next class.</p>
<p>ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO EM GRUPO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para alcançar os objetivos do estudo em grupo, melhorar a pronúncia e aprender mais a respeito da língua, é importante seguir as orientações de ver o vídeo quantas vezes for necessário, além de escutar o CD do livro 2 ou 3 vezes.(unidade 4). É recomendável ler o texto em voz alta, alternando entre os componentes do grupo. 2. Para alcançar os objetivos do estudo em grupo, melhorar a pronúncia e aprender mais a respeito da língua, é importante seguir as orientações de ver o vídeo quantas vezes for necessário, além de escutar o CD do livro 2 ou 3 vezes.(unidade 4). É recomendável ler o texto em voz alta, alternando entre os componentes do grupo. 3. Em seguida, responder as atividades da página 55 General Comprehension e Word study. 4. Com empenho e a colaboração do grupo, responder as páginas 56,57,58. 5. Na aula seguinte, teremos uma correção coordenada das atividades e cada grupo fica responsável por corrigir uma página, como mostra o item 6. 6. O grupo de Lais: page 55 ; o grupo de Roberta: page 56; o grupo de Iris: page 57; e o grupo de Iago: page 58. 7. Observação: Todos os alunos devem responder as atividades recomendadas, mas nas correções coordenadas em sala de aula, é como mostra o item 6, ok?
<p>RESOURCES: computer – internet site – text book</p>

Hi dear students, how are you all?

As I told you in our recent class, I cannot give class on October 11th.

I need to be with my family for medical problems.

Isso mesmo, mas apesar de não poder estar com vocês na sexta-feira presencialmente, preparei uma proposta de estudo em grupo que vocês deverão se reunir para realizar as atividades. Afinal, por que não utilizarmos essa ferramenta fascinante, para termos nossa aula?

Lembrem-se de visitar nosso BLOG vez em sempre, rrsrrs ,e contribuir com novidades e coisas interessantes do inglês!

Como conversamos na última aula, estou enviando as atividades via e-mail e peço que respondam nos mesmos grupos do Project Work.

Favor, entrem em contato com o Hugo Telis e repassem as recomendações da atividade porque não tenho o e-mail dele.

I wish you lots of success in the job!

Please, email me if you have any questions, right?

Hugs,

Yours, Assis

APÊNDICE V - Workshop

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS-IFAL CAMPUS PALMEIRA DOS ÍNDIOS
ENGLISH LANGUAGE PROF. JOSÉ ASSIS SANTOS CLASS: 514 A

workshop

THEME: Língua, cultura e globalização

Class time : 100 minutes

IMPORTANTE!

Esse workshop foi elaborado e ministrado pelo professor-pesquisador no dia 18 de outubro no FOCULT: Fórum de Cultura e Territorialidade, realizado pelo Instituto Federal de Palmeira dos Índios.

Os alunos, sujeitos da pesquisa, foram convidados para participar da oficina e a maioria compareceu.

LÍNGUA E CULTURA: UMA REFLEXÃO SOBRE IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO



OBJETIVO: Refletir sobre os conceitos de língua, linguagem e cultura no contexto da globalização para compreender a diferenças entre aspectos globais e locais, como parte integrante da aprendizagem de uma língua adicional.

CONCEITOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

- Conceção de língua / linguagem
- A importância de aprender uma língua adicional: não apenas inglês
- Conceito de cultura, interculturalidade, multiculturalidade
- LÍNGUA E CULTURA – FENÔMENOS INDISSOCIÁVEIS
- GLOBALIZAÇÃO – cultura global vs cultura local = GLOCAL
- Por que o inglês é a língua franca do mundo globalizado? Das comunicações, das tecnologias, da informação, das ciências, dos esportes...etc.?

ATIVIDADES PRÁTICAS:

Linguagem gestual e seus diferentes significados: Sentidos como construções culturais;
Conceitos vinculados à cultura local: Contextos e diversidades;
Imagens diferentes para conceitos semelhantes;
O papel da cultura no humor: Some English jokes;
Exemplos de músicas e as versões brasileiras;

PERGUNTAS E COMENTÁRIOS:

Avaliação da oficina

RECURSOS: computador, Projetor Multimídia, Power point, handouts

REFERÊNCIAS:

<http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>
www.ufsm.br/lec/02_04/Kelly.htm
www.unicap.br/Arte/ler.php?art_cod=1474
http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/02_l%C3%ADngua,_cultura_e_identidade....pdf
www.onu.org.br/iraque-e-nosso-dever-protoger-as-criancas-e-seus-locais
<https://www.google.com.br/search?q=mulheres+na+praia+na+Índia>

APÊNDICE W - Class Plan on social contradictions

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS-IFAL CAMPUS PALMEIRA DOS ÍNDIOS
ENGLISH LANGUAGE PROF. JOSÉ ASSIS SANTOS CLASS: 514 A DATE 25/10/13

Lesson Plan 8

THEME: Social contradictions

Class time : 50 minutes

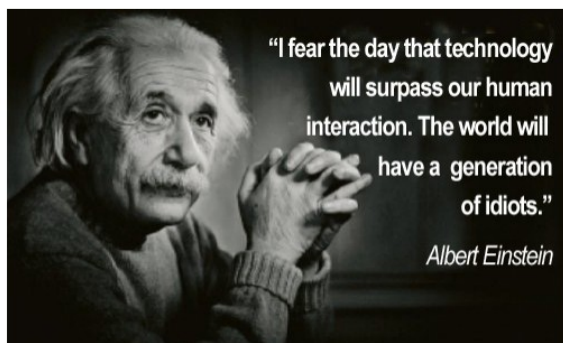
OBJECTIVE: Lead St to practice reading & writing, and broaden vocabulary by means of the detailed comprehension of Unit 4 from textbook,(text title: Contraditions in a genius), in order to discuss about some social contradictions.

CONTENT/ LANGUAGE FOCUS:

- reference words
- conditional sentences III
- past ability

PROCEDURES/ INTERACTIONS / EVALUATION

1. (Warm up) Read and reflect on the class epigraph: (5 minutes)



2. Interaction: whole group – open discussion
3. Listening/ reading the text: Contraditions in a genius - unit 4 (5 minutes)
4. Reading/ comprehension – skimming and scanning the text to find general idea and specific information. (10 min)
5. Open discussion on the text main ideas and relation to social life. (10 min)
6. Detailed comprehension and Word study (5 min)
7. Language focus: conditional sentences III /past ability (10 min)
8. Talking about Einstein's quotations. (5 min)

EVALUATION: The teacher observes students' participation during the class activities and take notes on difficulties to be discussed and explained to the whole group or individually.

RESOURCES: computer – projector – textbook – whiteboard.

EXTRA TASK : Writing the profile of a famous person – search for famous quotations on the Internet – group work – Obs.:The Project work: will be sent to the students via e-mail.

APÊNDICE Y - Class Plan on Reported Speech

Instituto Federal de Alagoas – IFAL – Campus de Palmeira dos Índios – AL
Língua Inglesa – Turma 514 A – Curso de Informática Data: 17/01/2014
Professor: José Assis Santos

Class Plan: (100 min)

REPORTED SPEECH – I and II (The uses of: say – tell –speak – talk)

OBJECTIVE: Listen and read part of Luther King's speech and discuss on the fight for civil rights and racism in a critical literacy perspective. And then, study the uses and functions of reported speech.

STEPS:

1. Warm up: General brief talk about speech and its role in communicative interactions. (5 min)*
2. Video: Luther King's Speech in 1963. (5 min)
3. Open discussion on part of King's speech on the fight for civil rights and racial segregation. (25 min)
4. Direct and Indirect Speech- basic notions and examples (teacher-researcher) (15 min)
5. Video-class from youtube.com on Reported Speech- an introduction. (10 min)
6. Handouts – extra activities. (15 minutes)
7. Final words (5min)

*(Soon after the warm up an unpredictable but necessary talk opened a discussion which lasted some 15 minutes).

APÊNDICE Z - Project Work four

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – CAMPUS DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS
 DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA CURSO: MÉDIO – TÉCNICO EM INFORMÁTICA
 PROFESSOR-PESQUISADOR: JOSÉ ASSIS SANTOS DATE: 31/01/2014

PROJECT WORK FOUR: REPORTED SPEECH IN USE

TEMA: Construção de enunciados na forma de Reported Speech (Discurso Indireto)

ESTRATÉGIA: Estudo dirigido em grupo e apresentação em plenária.

OBJETIVOS:

1. **Levar os alunos, através do estudo dirigido e colaborativo em sala de aula e mediado por recursos digitais (TICs), especialmente, a Internet e o livro didático, a construir sentido em enunciados (escrita – oralidade) a partir do conhecimento das formas dos discursos direto e indireto, suas peculiaridades principais, e usos nas práticas de linguagens.**
2. **Possibilitar a produção escrita e de leitura de enunciados na forma de Reported Speech com base nos materiais pesquisados (sites da Internet e livro texto) para apresentar os resultados em plenária na sala de aula como forma de socialização dos conhecimentos e verificação da aprendizagem.**

RECURSOS: Computador – Internet – livro didático – data show – handouts...

METODOLOGIA:

- 100 minutos de aula (50 min - estudo em grupo e produção – 50 min - plenária)
- 4 grupos (4 componentes)
- Os subtemas serão sorteados na divisão dos grupos.
- 10 min para cada apresentação

SUBTEMAS:

1. Reported Speech ONE - Statements (Unit 5, page 75-76)
 Características
 Usos de SAY and TELL
 Simple Present / Simple Past
 Examples (não devem ser copiados, mas construídos a partir do material consultado ou pesquisado)
2. Reported Speech TWO – Imperatives (Unit 5, page 77 - 78)
 Características
 Principais usos
 Affirmative and Negative Imperatives
 Examples (não devem ser copiados, mas construídos a partir do material consultado ou pesquisado)
3. Reported Speech THREE – Questions (Unit 6, page 89-90)
 Características
 Principais usos
 Yes/ No-questions / Wh – questions
 Examples (não devem ser copiados, mas construídos a partir do material consultado ou pesquisado)
4. Reported Speech FOUR – Usos Gerais (Unit 5, Page 76 – 77)
 Com verbos modais: can, could, should, must...
 Future Tenses: will – would
 Mudanças importantes: pronomes e advérbios
 Examples (não devem ser copiados, mas construídos a partir do material consultado ou pesquisado)

OBSERVAÇÕES:

- a. Durante o estudo em grupo o professor-pesquisador irá circular entre as equipes para orientações e/ou eventuais dúvidas.
- b. Os grupos serão avaliados não apenas na plenária, mas durante todo o trabalho: pesquisa, engajamento, colaboração, realização.
- c. Cada grupo terá de 10 a 12 minutos para apresentação.
- d. As atividades deverão ser disponibilizadas para o professor e para postar no blog da turma.
- e. Critério de nota: 5 pontos da pesquisa e elaboração / 5 pontos da apresentação.

APÊNDICE AA - Transcrição do áudio da aula nº 1 (2013 -2)

TRANSCRIÇÕES DE GRAVAÇÕES EM VÍDEO E ÁUDIO

Discussão sobre as sugestões dos alunos no questionário inicial.

Eu: Ok pessoal, o questionário trouxe sugestões muito boas para melhorar nossas aulas de inglês com TICs, entre elas, criar nosso *blog* como já fizemos, e também criarmos o próprio site e canal no youtube, o que vocês acham?

Rose: professor, acho interessante porque a gente terá vários meios de aprender a língua, mas será que a gente pode explorar tanta coisa ao mesmo tempo? Sei não...

Junior: Acho que fui eu que dei essa sugestão. Pode ser trabalhoso, mas pode ser muito bom pra todos e até porque será aberto para as outras pessoas e não somente pra turma.

Laura: Bem, minha opinião é que não é tão simples assim criar um site e canal no youtube. Acho que exige muito tempo e dedicação para organizar e sempre atualizar pra que seja algo atraente para as pessoas que acessam. Alguém aqui já tem experiência nisso?

Junior: Eu não tenho experiência, nunca criei, mas a gente pode tentar. A questão é ver se pode ser bom pras aulas, aí quem vai dizer é o professor.

Eu: Eu também não tenho nenhuma experiência com criação de sites ou canal no youtube próprio, sou um usuário comum (...riso...). Também me preocupo com a questão da dedicação minha e de todos pra dar conta de administrar muitos recursos em seis meses de aula e pesquisa.

Karlos: Pessoal, a gente tem que ver que os *sites* que já existem podem ajudar e muito se a gente tem *blog* e podemos usar para aprender mais inglês. Acho que seria melhor a gente desenvolver nosso *blog* e também utilizar coisas do youtube *sites*, etc nas atividades. Porque já tem tanta coisa, informações nos *sites*, eu penso assim.

Eu: Então, e vocês que ainda não deram opinião? O que acham?

Marta: Eu tava aqui comentando com as colegas e nós concordamos com Karlos. A gente pode explorar o que já existe, e depois, criar um site. Não é tão simples assim mesmo, como a Laura disse. Tem que pesquisar bastante e trabalhar só nisso quase.

APÊNDICE BB - Transcrição do áudio da aula nº 09 (2013 -2)

Discussões sobre o tema: A luta por direitos iguais

Eu Ok class! How can we see the changes in society as to: human rights, political, economical and technological advances? And how do they influence people's behavior nowadays? Então, ... como podemos perceber essas mudanças?

Alisson: bem, eu acho que é necessário, né?... conhecer sobre as duas realidades, ... antes e depois para ver as mudanças. Muita gente não imagina como as coisas eram diferentes antigamente.

Chris: é muito importante saber como as coisas mudam através da leitura de textos que relatam de onde partiram os movimentos e as ideias para que acontecessem algumas mudanças.

Eu: And you guys?, what do you think ? Laura, Marta do you agree with Chris and Alisson?

Laura: Yes! Nothing happens ... for a chance...(por acaso,né?) Muita gente sofre ou até morre para que as coisas mudem ou comecem a mudar...

Eu: Anybody else?...

Paulo: Eu já li que a cada geração, um período mais ou menos de dez anos, muita coisa muda na vida, como os avanços tecnológicos, mudanças no sistema educacional, nas pessoas, na economia,...

APÊNDICE CC - Transcrição do áudio da aula nº 10 /11 (2013 -2)

Discussões sobre Famous people and their Quotations - Anne Frank.

((Durante a leitura do texto, Paulo e Letícia chamaram a atenção dos colegas para os horrores do holocausto e as consequências para a história da humanidade.))

Letícia: Até hoje as feridas causadas pelo Nazismo não foram totalmente cicatrizadas.

Paulo: Na minha opinião, nada justifica o ódio dos alemães pelos judeus. O preconceito e a falta de respeito à outra cultura podem ter sido a grande causa de tudo.

Eu: Atualmente, como vocês veem a questão dos preconceitos com relação às identidades e às diversidades culturais no mundo?

Junior: Apesar de já termos avançado bastante, ainda existe a falta de respeito a tudo que é diferente. E ... muitas vezes, por não conhecer o sentido da cultura do outro, pelo menos é o que acho.

Rose: Mesmo com a Internet que mostra como vivem e como são os outros povos, mas quem só conhece a própria cultura vai achar sempre errado um jeito de ser diferente do seu, e não aceita.

Eu: Então, o que fazer para respeitar as outras culturas que são diferentes da nossa?

Laura: Primeiro, entender, né?... que as pessoas vivem de formas diferentes. De acordo com cada história elas pensam de maneira diferente.

Marta: As diferenças começam pela posição geográfica de cada continente. A gente não conseguiria viver facilmente em regiões frias ou geladas. As comidas são diferentes,... tudo.

Eu: Pelo que vocês dizem, parece que conhecer e respeitar as outras culturas é uma saída?

((A turma sinalizou que sim. Eu me remeti aos dizeres de Freire (1985: 21) "As culturas não são melhores nem piores, elas são diferentes."))

APÊNDICE DD - Transcrição do áudio da aula nº 10 /11 (2013 -2)

Discussões sobre Famous people and their Quotations.

Eu: Congratulations for talking about a regional artist. Dorgival Dantas o forrozeiro nordestino. Existe uma tendência cultural, talvez, de valorizarmos os famosos mais conhecidos. É como se um paradigma imposto pelas mídias até controlasse nossa atenção. O que vocês acham?

Chris: Acho que a gente precisa quebrar paradigmas de só exaltar imagens ou pessoas que já são exaltadas por todos. Claro, que a gente também aprende com pessoas importantes e conhecidas.

Eu: Of course, class, famous people can teach us a lot of things with their experiences. No one can deny that! But what do you think of ordinary people? Can we learn from them too? Refiro-me a pessoas que não estão nas mídias, o que elas podem nos ensinar?

Rose: Acho que pessoas simples e até desconhecidas têm algo a nos ensinar sim,... com suas experiências de vida. A questão é que não é comum, não vira notícia, ou não é a regra, né? ... dar atenção a essas pessoas. A gente mesmo não tá nem aí pra existência delas... (...risos...)

Paulo: Nesse caso, lembro dos meus avós, que sempre me falam coisas interessantes e ensinam boas maneiras, como ... sei lá ... eh...respeitar os outros, lutar pelo próprio sucesso,... coisas assim... e a própria vida que tiveram sem esse tipo de reconhecimento.

Eu: Que ótimo que você reconhece! Very well! Rose disse que a regra não é essa... e quem dita a regra? Or, why don't we break the rule as Chris said?

Junior: Como já falamos em outro momento, precisamos valorizar as culturas locais e não apenas culturas globais. Acho que isso já é uma forma de quebrar regras, ou não?

APÊNDICE EE - Transcrição do áudio da aula nº 12 /13 (2013 -2)

Transcrições das discussões sobre o perfil de Oscar Wilde.

Eu: Ok guys, ... are there any differences between the past and the present? Let's think about it! ... What are the common aspects and differences between Oscar Wilde's society (one hundred years ago), há 100 anos... and now, on our present days?

Junior: Atualmente há mais tolerância sobre as relações homo-afetivas, porém o preconceito ainda existe.

Eu: Teve o caso do pai e filho que foram agredidos na região sul, salve engano, por serem confundidos como um casal homossexual.

Laura: Isso é tão absurdo, professor, que impede as pessoas de serem afetuosas até com os próprios pais... Acho que... o preconceito tem de ser combatido... independente de qualquer tipo de relação. É tão absurdo que chega a ser desumano.

Rose: A gente pode dizer que já existe outra forma de encarar isso, porque o casamento entre pessoas do mesmo sexo já é uma realidade. O que há pouco tempo nem se imaginava, ... quanto mais na época do escritor Wilde.

Eu: So, class. how can we face the marriage between people of the same sex? How do you see that?

Letícia: Casamento entre pessoas do mesmo sexo? É isso?

Eu: Yeah! What's your opinion about that?

Letícia: Well, it's not simple to accept. But I guess it will take time (eh,... até..) until ... it becomes normal...

Junior: Também concordo que por ser algo recente,... no mundo, ... e aqui no Brasil, o casamento gay rompe com a tradição, mas eu penso que as coisas vão mudando... ,né?... e a gente precisa pelo menos tentar entender!

Eu: understand and accept are two different things, aren't they? So, what must we do, understand or accept, or both? Entender, aceitar ou as duas coisas?

Marta: É realmente difícil como os colegas já disseram... mas quando vira lei, não há o que discutir, é aceitar mesmo sem concordar...

Paulo: Aí, nesse ponto, eu discordo... não acho certo a gente ser obrigado a aceitar as coisas... volta a questão do respeito as diferenças que tanto falamos...

Eu: So, do you agree that the key-word is respect?

Laura: O respeito cabe em tudo, mas a gente precisa compreender que tem espaço para tudo e que esses espaços também estão de acordo com cada situação. Imagine o absurdo que seria se agora... na nossa cultura (...riso...) os homens pudessem se casar com duas ou mais mulheres ao mesmo tempo? Pense na bagunça para nossa cultura monogâmica?...e aí?

Eu: Do you see the problem?... (a turma ri e se dispersa...)

((Como o objetivo do referido perfil era apenas de fazer abertura do seminário, e em função do tempo para as apresentações, recomendei que a discussão fosse estendida e retomada num outro momento.))

APÊNDICE FF - Transcrição do áudio da aula nº 14 (2013 -2)

Discussões sobre o texto: *Women and Work in the 19th Century*.

Eu: Então, pessoal por que o valor e a importância do trabalho feminino é tão ignorado?

Junior: Acho que o trabalho feminino já teve início de forma desvalorizada e isso ainda continua assim em alguns setores nos dias atuais.

Marta: muita coisa já é diferente porque a mulher também ocupa lugares sociais que somente homens ocupavam no passado. Porém, a luta por direitos e o respeito à mulher não pode parar.

Paulo: a sociedade é machista mesmo e discrimina mais a mulher do que o homem, mas é importante ver que realmente somos diferentes em algumas coisas. Por exemplo,... tem atividades que exige maior esforço e que combina mais com o porte físico do homem,... a maternidade é uma enorme responsabilidade que exige mais da mulher do que do homem... biologicamente, claro! Não tem como negar essas diferenças, porque são características biológicas e outras, pelo que se sabe, vêm dos nossos ancestrais. O homem saía para caçar e a mulher cuidava da família...

Eu: mesmo considerando as características biológicas de homens e mulheres, e a forma primitiva que pode ter dado origem as diferenças que conhecemos hoje, é preciso ver que a luta pela sobrevivência há muito tempo deixou de ser responsabilidade apenas do homem. Aliás, acredito que sempre foram dos dois. O que vocês acham?

Laura: Acho que é nesse ponto das responsabilidades iguais, não só dos direitos que a relação...assim...entre homens e mulheres precisava melhorar, ou ainda tem muito para mudar.

EU: Pensem um pouco sobre posições sociais, políticas que anteriormente somente os homens ocupavam.

Paulo: hoje em dia até de motorista de caminhão muitas mulheres trabalham. ((O aluno disse em tom de brincadeira)): antigamente elas eram motoristas de fogão. (...risos...)

Marta: Sim,... mas a culinária deixou de ser coisa de mulher há muito tempo, ... muitos homens coziavam muito melhor do que as mulheres hoje em dia.

((Nesse momento, houve muitos burburinhos e eu retomei a pergunta, reforçando)):

Eu: Que outros exemplos de cargos ou ocupações que as mulheres desempenham atualmente?

Laura: precisamos perceber que não somente a presidente Dilma em nosso país, mas em vários lugares do mundo as mulheres estão na liderança política, como na Alemanha a primeira ministra, na Argentina a presidenta etc.

APÊNDICE GG - Transcrição do áudio da aula nº 14 (2013 -2)

Continuação das discussões: *Women and Work in the 19th Century*.

Eu: So, what can we do to solve the problem, class? Let's think together and talk a bit more about women's rights. Como podemos desconstruir essa discriminação da mulher na sociedade?

Paulo: Acho que começa pela nossa maneira de pensar a respeito dessas questões. Na maioria das vezes, eu pelo menos acredito, que a gente aceita tudo sem questionar, sem criticar e acaba fazendo tudo igual.

Eu: Mas vocês acham que bastaria pensar diferente e resolveremos o problema? Será que é só isso e pronto?

Carla: Eu acho que não, porque o problema é maior do que a gente pode imaginar, mas se a gente conseguir ver e agir de forma diferente já pode ser um bom começo.

Chris: Espera aí,.. é uma questão de consciência e também de criação (familiar). Por exemplo, eu conheço pessoas racistas porque os pais são racistas e ensinaram a não ter contato, ou a não gostarem de negros. Então, se essa pessoa passar a vida pensando que o certo é ser como os pais ensinaram nada muda.

Eu: Muito bem, mas e se essa pessoa puder ver o problema de outro modo e reconstruir sua visão do preconceito, será que ela pode mudar? Será que a nossa conscientização sobre os problemas é um grande passo para mudança?

Junior: Eu penso que sim. Se cada um fizer sua parte, como tanto se diz em outros problemas que precisam mudar o jeito de ver, de pensar, agir, acho que com o tempo muita coisa pode melhorar.

APÊNDICE HH - Transcrição do áudio da aula nº 15 (2013 -2)

Discussões sobre a música: *If I were a boy.*

Eu: *'How would you feel or be if you were a boy or a girl?'*

Junior: I can't imagine that. Nunca pensei nisso.

Eu: Why can't you imagine yourself being a girl? What are the reasons that make you think you couldn't be a girl? ((Aparentemente com ar de brincadeira Junior responde))

Junior: Deve ser muito chato ser uma menina, elas são complicadas. (risos)...

Karlos: Nunca pensei nisso, ... mas acho que deve ser mais difícil ser mulher do que ser homem. Mulher se apegue muito aos detalhes e acaba sendo mais exigente... sem querer causar discórdia. (...risos...)

Rose: Acho que o problema é que as meninas aprendem logo cedo a levar a vida a sério, a ter responsabilidades que o homem demora a ter ou nunca vai ter. ((As outras meninas aplaudiram a Rose.))

Eu: Será que o fato de os meninos pensarem que as meninas são chatas e complicadas, ou detalhistas e exigentes poderia ser uma falta de maturidade para compreender as diferenças *between girls and boys*?

Chris: Com certeza! Eles não são tão fáceis como pensam ser...

Valter: nada a ver, não concordo.

Eu: Por que você não concorda Valter?

Valter: Não sei bem, mas acho que não seja uma questão de ser fácil nem de maturidade, senão não teria tantos casais adultos e já experientes, assim,... com tanto tempo juntos...e que não entendem um ao outro. E acha tudo isso que o pessoal disse...

Karlos: Tudo bem, mas tem muita diferença aí, quer dizer, no jeito de ser e de pensar das meninas que eu mesmo já vi que não pode ser igual ao jeito dos caras. No geral, meninas se preocupam demais com a beleza...homem nem tanto...

Rose: Como assim?, Tudo depende da pessoa... preocupação com beleza é muito relativo... tem muito homem aí cuidando da beleza sim.

Karlos: sim, mas a cor do batom combinando com tudo... roupas, brincos, esses detalhes é próprio da mulher e eu acho bonito, normal... isso é, diferente.

Eu: Então, vocês acham que os adjetivos colocados por alguns meninos como características de meninas: chata, complicada, exigente, etc... não pode ser de homens também?

Marta: Ah professor, a gente bem sabe como mulher... que tem cada menino chato e complicado que, meu Deus! (riso)... não é por aí... taxar as meninas de piores do que os meninos não.

Eu: *So, again, how would you feel or behave if you were a boy? Come on girls! Let's think a bit more about it. That's your turn!*

Carla: Bem, se eu fosse um menino eu daria mais atenção aos sentimentos femininos. Os homens parecem um pouco egoístas.

Letícia: Acho que eu seria mais decidida porque, no geral, quer dizer, nem todos... os homens são muito complicados e indecisos.

((Diante desse último comentário a turma foi só burburinho))

Matheus e Ailton: PROTESTO!

Matheus: Mais indecisa do que mulher não existe... até pra escolher a cor do batom. Por isso que demoram duas horas para se arrumarem. (muitos risos...)

Eu: Pra gente ver como não é fácil se deslocar do nosso lugar e do nosso ponto de vista para tentar ver as coisas como o outro vê.

Junior: Nunca me imaginei sendo uma garota, e sempre achei as meninas complicadas, mas entendo isso como, talvez, um traço de diferença e não como defeito das meninas.

Jamisson: Todo mundo quer a mesma coisa, ser feliz, independente de ser homem ou mulher.

APÊNDICE II - Transcrição do áudio da aula nº15 (2013 -2)

Discussão sobre o vídeo da música: *If I were you*

Eu: O que vocês percebem ou observam nesse vídeo? Pelo comportamento dela?

Laura: quando a cantora afirma que 'sairia para beber com outros rapazes' ela já está se vingando do namorado porque, certamente ele faz isso com ela.

Junior: posso não ter entendido direito, mas achei interessante quando ela disse: *I would listen to her cause I know how it hurts to lose the one you wanted, etc...* Apesar do homem também sentir ciúmes, não é fácil compreender o ciúmes da mulher e parece que a ideia desse trecho da música é que falta diálogo nas relações, talvez seja isso.

Marta: ela (a cantora), o tempo todo diz que pagaria na mesma moeda tudo o que discorda do comportamento dos homens.

Rose: pelo que entendi, ela sendo ele, desligaria o telefone só pra abusar da liberdade machista, certo de que a namorada estaria esperando ele. Ou seja, ela não seria um cara diferente em nada.

Alisson: nunca gostei dessa música por isso mesmo. O nome da canção bem que poderia ser: *my revenge*(minha vingança) a música não traz nada de novo em termos de comportamento em relação ao que já se sabe dos homens.

Eu: E aí por que os caras apoiariam se ele(a) saísse com quem quisesse?

Laura: É porque os homens são farinha do mesmo saco. É cumplicidade garantida. (...riso geral...)

Alisson: E as mulheres? Será que elas também não traem e não escondem o segredo das outras?

Marta: Depende muito. É mais comum a traição do homem por causa do machismo. Mas o que estamos discutindo, acho que não é quem trai mais. A questão é cada um ser fiel independente de ser homem ou mulher.

(A turma aplaudiu a resposta e os ânimos ficaram mais calmos.)

Eu: Então, pessoal, seria justo atribuir questões como a infidelidade aos gêneros? Vocês acham que outros motivos poderiam levar a traição, por exemplo? O que vocês acham?

Laura: É tanta coisa que nem dá pra falar. Mas é comum um parceiro trair porque se sente traído, ou maltratado, ou desprezado, ou... porque... não ama mais... assim... tantos outros motivos...

ANEXOS

ANEXO A - Aprovação pelo Comitê de Ética


[principal](#)

[Central de Suporte](#)

[Sair](#)

José Assis Santos - Pesquisador | V2.20

Cadastros

Sua sessão expira em: 12min 32

Você está em: Pesquisador > Gerir Pesquisa > Detalhar Projeto de Pesquisa

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

Dados do Projeto de Pesquisa

Título da Pesquisa: ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS MEDIADO PELAS TIC NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA:REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pesquisador: José Assis Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 16264113.8.0000.5013

Submetido em: 06/06/2013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Situação: Aprovado

Localização atual do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Documentos Postados do Projeto

Tipo Documento	Situação	Arquivo	Postagem
Parecer Consubstanciado do CEP	A	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_320496.pdf	28/06/2013 19:59:02
Interface REBEC	A	PB_XML_INTERFACE_REBEC.xml	24/06/2013 21:51:07
Informações Básicas do Projeto	A	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_162641.pdf	06/06/2013 11:54:27
Folha de Rosto	A	folha de rosto carimbada.pdf	06/06/2013 11:53:34
Outros	A	critérios para se suspender ou encerrar a pesquisa.pdf	29/05/2013 13:02:22
Projeto Detalhado	A	PROJETO FORMATADO - TESE.doc	27/05/2013 23:32:03
TCLE - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	A	tcle completo.pdf	27/05/2013 22:59:34
Declarações Diversas	A	Publicação dos Resultados.jpg	26/05/2013 19:07:36

>>

Listar Todos

Tramitação:

CEP Trâmite	Situação	Data Trâmite	Parecer	Informações
CONEP	Submetido para avaliação do CEP	02/05/2013		
Universidade Federal de Alagoas	Rejeição do PP	03/05/2013		Foram constatadas diversas pendências, a saber: -F... Ver mais>>
Universidade Federal de Alagoas	Submetido para avaliação do CEP	29/05/2013		
Universidade Federal de Alagoas	Rejeição do PP	04/06/2013		Foram constatadas diversas pendências, a saber: -... Ver mais>>
Universidade Federal de Alagoas	Submetido para avaliação do CEP	06/06/2013		
Universidade Federal de Alagoas	Aceitação do PP	10/06/2013		
Universidade Federal de Alagoas	Parecer liberado	28/06/2013		

Localização atual do Projeto: Pesquisador Responsável

ANEXO B- EMENTA - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES BIMESTRAIS

EMENTA DO CURSO: CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA

Dados da Disciplina	
Curso: Técnico de Nível Médio em Informática/ Edificações e Eletrotécnica	
Disciplina: LING	Turma: 4º ANO Turno: VESPERTINO
Módulo:	Carga Horária: 40 horas
Docente Responsável: JOSÉ ASSIS SANTOS	
EMENTA:	
Instrumentalizar o aluno para a leitura e compreensão de textos didáticos e autênticos, através de uma abordagem integrada dos níveis de compreensão de leitura, suas estratégias e aspectos morfosintáticos e semânticos.	
OBJETIVOS:	
GERAIS: Oportunizar situações sociointeracionais que viabilizem o desenvolvimento das habilidades comunicativas com maior destaque para <i>reading</i> e <i>writing</i> , através da exploração de textos autênticos, visando a produção escrita e oral.	
ESPECÍFICOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e utilizar estratégias de leitura para abordar textos autênticos e didáticos. • Estudar a formação de palavras por afixação. • Conhecer vocabulário técnico, <i>Internet Words</i> e suas peculiaridades de usos. • Estudar usos e funções de elementos linguísticos e estruturais da língua inglesa. • Conhecer e utilizar estruturas verbais na produção textual. • Estudar expressões idiomáticas, <i>“false cognates”</i> e conhecer aspectos sócio-culturais de falantes nativos. 	
BASES CIENTÍFICO-TECNOLOGICAS (CONTEÚDOS)	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reference words - Discourse markers</i> • <i>Passive/ Active voice Words Expressing Good, bad news</i> • <i>Word families – Imperative</i> • <i>Indirect Speech</i> • <i>Words in context – Noun groups, adjectives</i> • <i>Reading Strategies</i> • <i>Word formation</i> • <i>Cognates and False cognates</i> • <i>Modal verbs - Review</i> • <i>If- Clauses I, II , III</i> • <i>Frasal Verbs</i> 	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DIDÁTICOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudo dirigido • Estudo em dupla • Leitura individual e grupal • Produção textual individual • Produção de texto em equipe • Uso do quadro branco • Utilização de datashow • Estudo analítico de textos computacionais • Estudo interpretativo de músicas em inglês • Livro didático • Textos de Revistas e Jornais internacionais • Propagandas 	
AVALIAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> • Produção escrita • Produção oral 	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
MARQUES, Amadeu. Inglês Série Brasil, Ensino Médio - volume único, São Paulo, Ed Ática, 2008.	
TUOCHÉ, Antonio Carlos & ARMAGANJAN, Maria Cristina. Match Point. Longman English for Ensino Médio. São Paulo - SP: Pearson Education do Brasil, Ltda., 2003.	
REBECCA L. Language learning Strategies: What Every Teacher Should Know.	

ANEXO C - (T.C.L.E.)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”

Eu,....., tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo “ Ensino-aprendizagem de inglês mediado pelas TIC no Ensino Médio da rede pública: reflexões sobre práticas pedagógicas”, que será realizada no IFAL: Instituto Federal de Alagoas Campos Palmeira dos Índios – AL, recebi do Sr José Assis Santos, Licenciatura Plena em Letras: Português / Inglês, professor de Língua Inglesa, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- 1) Que o estudo se destina a Investigar e refletir sobre as TIC como instrumentos mediadores do ensino-aprendizagem de inglês na escola pública em práticas pedagógicas do professor reflexivo.
- 2) Que a importância deste estudo é contribuir socialmente com uma proposta de ensino público de qualidade da língua inglesa na realidade brasileira, que viabilize e promova o desenvolvimento dos conhecimentos do professor reflexivo e do aprendiz através dos diversos recursos disponibilizados pelas novas tecnologias, associado a uma reflexão sobre a prática docente, que valorize o diálogo teoria-prática.
- 3) Que os resultados que se desejam alcançar são:
 - Promover um ensino-aprendizagem de inglês que considere a autonomia e a co-responsabilidade do aluno pelo processo;
 - Tornar mais significativo o desenvolvimento dos conteúdos informacionais e lingüísticos dos materiais de estudos da língua inglesa, mediados e expandidos pelas TIC;
 - Que a reflexão sobre a prática precisa ser vista como inerente à ação pedagógica do professor nas interações com o aluno;
 - Que a aprendizagem do inglês possa ser vista tanto pela sociedade quanto pelos agentes desse processo – professor e aluno – como uma experiência mais prazerosa, proveitosa e eficaz.
- 4) Que este estudo começará em Maio de 2013 e terminará em Dezembro de 2013.
- 5) Que eu participarei do estudo da seguinte maneira: respondendo a um questionário inicial sobre a importância do tema do projeto; participando ativamente das atividades propostas pelo professor pesquisador em sala de aula e fora dela; participando de discussões e reflexões periódicas sobre a experiência de aprendizagem durante a pesquisa; respondendo a um questionário final.
- 6) Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: movimento como mudar de lugar em sala de aula; algum constrangimento durante gravações de aulas ou convite para dar depoimentos; possível sentimento de coação para participar das atividades propostas, que serão minimizados pela postura didático-pedagógica do professor-pesquisador, ou seja, postura não autoritária, mas motivadora e incentivadora; além da garantia previamente estabelecida de que tenho plena liberdade em participar ou não das propostas de atividades sem quaisquer prejuízos.
- 7) Que o pesquisador adotará as seguintes medidas para minimizar os riscos: aulas dinâmicas e motivadoras com propostas de atividades voltadas à promoção do próprio aluno e que propiciem sua segurança e o sucesso da aprendizagem.
- 8) Que poderei contar com a assistência do setor médico e/ou pedagógico da Instituição.
- 9) Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação são: melhorar os meus níveis de conhecimento do inglês; aperfeiçoamento das minhas habilidades comunicativas da língua; utilização produtiva das TIC em prol da aprendizagem da Língua Inglesa, conseguidos através de minha dedicação e empenho nas interações pedagógicas durante o curso.
- 10) Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;

“ Ensino-aprendizagem de inglês mediado pelas TIC no Ensino Médio da rede pública: reflexões sobre práticas pedagógicas”
 – Pesquisador: José Assis Santos (Orientador: Dr.Sérgio Iffa)

11) Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;

12) Que as informações conseguidas através de minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;

13) Que eu deverei ser ressarcido por qualquer despesa que venha a ter com a minha participação nesse estudo e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para estas despesas foi-me garantida a existência de recursos.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e, estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dela participar e, para tanto eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante voluntário(a):

Domicílio: (rua, conjunto).....Bloco:

Nº:, complemento:Bairro:

Cidade:CEP.:.....Telefone:

Ponto de referência:

Nome e Endereço do Pesquisador Responsável:

Domicílio: Condomínio Narciso Torres – Av. Getúlio Vargas.

Nº: 65, Bairro: Vila Maria Cidade: Palmeira dos Índios

CEP.:57600-000 Telefone: 082 8818 - 4917

Ponto de referência: Mercadinho Palmeirense.

INSTITUIÇÃO: UFAL – Universidade Federal de Alagoas

Campus A. C. Simões, BR 104 – Norte, km 97, Tabuleiro dos Martins, CEP.: 57072 – 970

Maceió AL.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino (COEPE), pertencente ao Centro Universitário Cesmac – FEJAL: Rua Cônego Machado, 918. Farol, CEP.: 57021-060. Telefone: 3215-5062. Correio eletrônico: cepcesmac@gmail.com

Maceió, _____ de _____ de _____

Assinatura ou impressão datiloscópica
do(a) voluntário(a) ou responsável legal

Assinatura do responsável pelo Estudo

“ Ensino-aprendizagem de inglês mediado pelas TIC no Ensino Médio da rede pública: reflexões sobre práticas pedagógicas”
– Pesquisador: José Assis Santos (Orientador:Sérgio Ifa)

ANEXO D - Pre-reading activity



Hero of Our Time **Unit 3**

Rolihlahla Mandela was born in 1918 in Mvezo, a town in southeast South Africa, the son of a prominent adviser to the king of the Thembu tribe. Growing up in South Africa under the apartheid system of government meant he had to face injustice, conflict, human-rights violations, and 27 years in prison, a lifelong struggle for freedom. The extraordinary story of Mandela's life is an epic of struggle, setback, renewed hope, and ultimate triumph.

Você já conhecia o nome africano do herói em destaque? Quem era o pai dele? Em que país vigorou o regime político do *apartheid*? Quantos anos Mandela ficou preso? Por que ele ficou preso? O que mais você sabe sobre aquele regime político e sobre Nelson Mandela? Que outras informações você espera encontrar no texto a seguir? Faça suas previsões e verifique-as com a leitura.

37

ANEXO E - Reading/comprehension

In South Africa under the apartheid system of government if a black person drank out of the wrong water fountain they would throw him or her into jail. If you were black and had the very same job as your white neighbor, you would get paid less in a year than the other man made in a week. If you advocated equal rights for black people in the white-dominated society of South Africa, the government would arrest you.

But Mandela was a fighter. Instead of bowing down to this unjust system of government, he became a lifelong warrior in the battle to free South Africa. In *Long Walk to Freedom*, Mandela's autobiography, he recalls his first day of school, when his teacher, Miss Mdingane, told him his new name was Nelson. That was the custom among Africans in those days. Africans of his generation — and even today — have both a Western and an African name. There was no such thing as African culture.

Nelson Mandela started out as a leader of an underground political movement against the apartheid regime. In 1956, Mandela was arrested with 150 others and accused of treason. The trial, which took several years, ended in acquittal for everyone. But in 1962, he was arrested again and accused of sabotage and plotting to overthrow the government. He was sentenced to life in prison.

But imprisonment was not enough to silence Mandela. Even while in jail, he continued to be a beacon of hope for his people to carry on the struggle against apartheid in his absence. In 1985 the government offered him conditional freedom. If he renounced the armed struggle for black resistance, they would set him free. He said "no". International pressure for his release continued to increase and in 1990, after 27 years in prison, Mandela was freed.

His release marked the beginning of the end for apartheid. In less than five years after his release, Mandela was awarded the Nobel Peace Prize and elected president of South Africa in the nation's first free elections.

Nelson Mandela is a hero to many people. Bill Clinton, former U.S. president, wrote in a recent book about the African leader. "(...) Many years after Mandela had been released from prison, I asked him 'Come on, you were a great man, you invited your jailers to your inauguration as president of South Africa, you put your pressures on the government. But tell me the truth. Weren't you really angry all over again?' And he said, 'Yes, I was angry. And I was a little afraid. After all I've not been free in so long. But,' he said, 'when I felt that anger well up inside of me I realized that if I hated them after I got outside that gate then they would still have me.' And he smiled and said, 'I wanted to be free so I let it go.' It was an astonishing moment in my life. It changed me."

(Adapted from *Freedom Hero: Nelson Mandela*, by Jeff Trussell. www.myhero.com/myhero/heroprint.asp?hero=nelsonMandela, and *Ode Magazine*, USA, www.odemagazine.com [accessed March 2009])

ANEXO F - Oral expression activities & grammar

Who Said That?

Match the two columns.

1. (c) "It was an astonishing moment. It changed me."

2. (d) "Yes, I was angry. And I was a little afraid."

3. (a) "As of today, your new name is Nelson."

4. (b) "If you renounce the armed struggle for black resistance, we shall set you free."

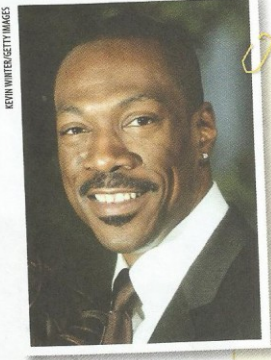
a. Miss Mdingane

b. The authorities in the apartheid regime

c. Bill Clinton

d. Nelson Mandela

Who's colored, paleface?



My dear white friends... When I'm born I'm black, when I grow up I'm black, when I go in the Sun I'm black, when I feel cold I'm black, when I'm scared I'm black, when I'm sick I'm black, when I die I'm still black...

But you... When you are born you're pink, when you grow up you're white, when you go in the Sun you're red, when you feel cold you're blue, when you're scared you're yellow, when you're sick you're green, when you die you're gray...

Now tell me why you call me colored!!!

Author unknown

STRUCTURE

Enough

Observe a palavra em destaque nesta frase:

But imprisonment was **not enough** to silence Mandela.

Nessa frase **enough** é um pronome que significa "bastante, suficiente".

Enough pode aparecer também como um adjetivo, **antes** de um substantivo (não contável ou contável, no plural), com o significado de "suficiente(s)".

We don't have **enough** time.

ANEXO G - Extra reading

In a Few Words

Nelson Mandela's book *Long Walk to Freedom* tells the story of his life.

Read an excerpt from the book and answer the questions on it.

"I have walked that long road to freedom. I have tried not to falter; I have made missteps along the way. But I have discovered the secret that after climbing a great hill, one only finds that there are many more hills to climb. I have taken a moment here to rest, to steal a view of the glorious vista that surrounds me, to look back on the distance I have come. But I can rest only for a moment, for with freedom come responsibilities, and I dare not linger, for my long walk is not yet ended."

A Little Help

falter: be hesitant

for my long walk...: because my long walk...

for with freedom...: because with freedom...

I dare not linger: I must not rest longer than necessary

missteps: false steps, errors

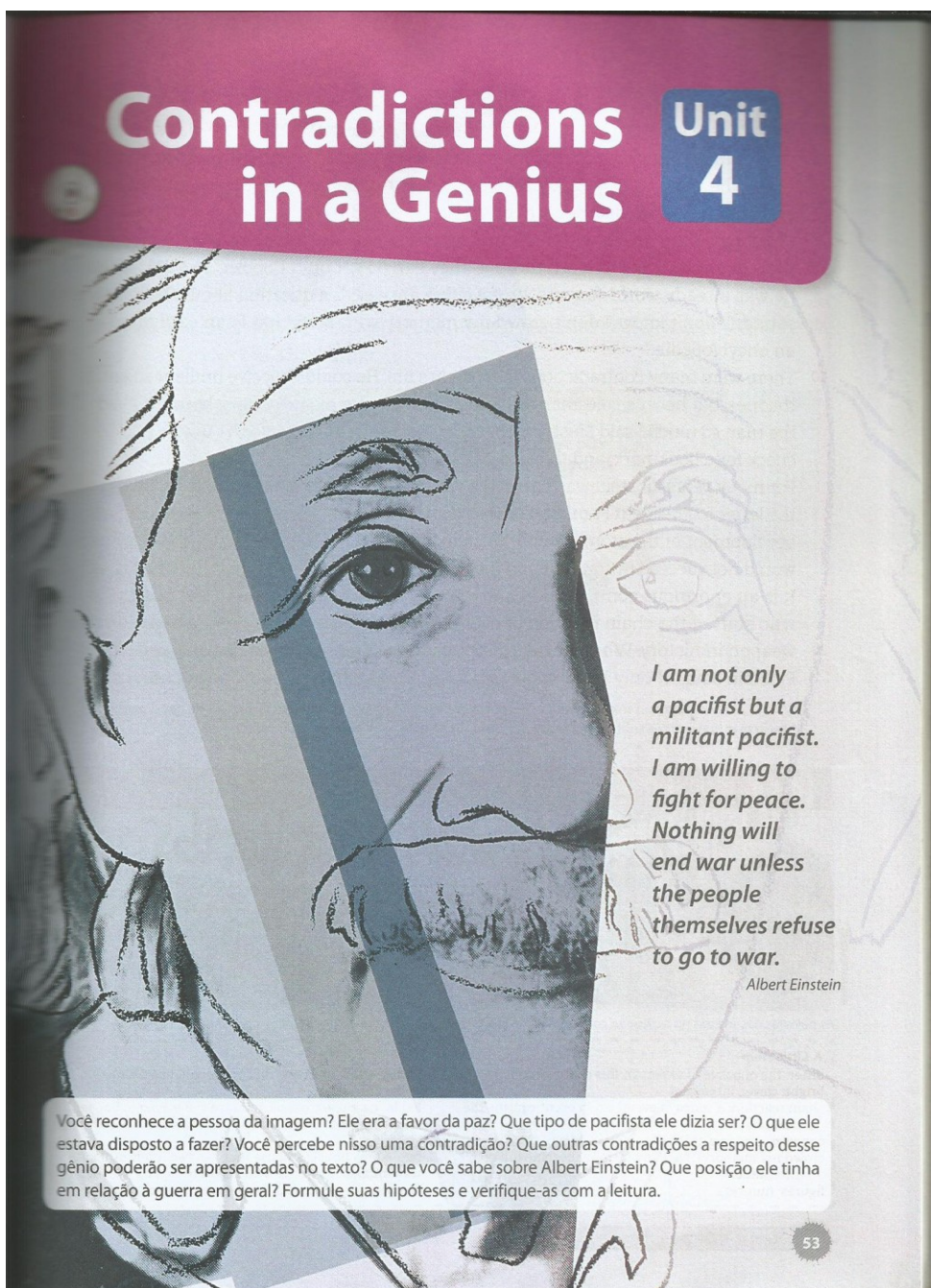
steal a view: look at something quickly



Agora responda:

- Na sua longa caminhada para a liberdade, Mandela admite ter dado passos em falso. Transcreva a frase em que ele diz isso. *I have made missteps along the way.*
- Depois de escalar uma montanha, o que a pessoa descobre? *Que há muitas outras montanhas para escalar.*
- Ele diz ter tirado um momento para descansar. Transcreva essa frase. *I have taken a moment here to rest.*
- Ele aproveita para olhar para trás, para o longo caminho percorrido. Transcreva esse trecho. *To look back on the distance I have come.*
- Ele diz que só pode descansar por um momento, porque com a liberdade vem também o quê? Transcreva o trecho. *Responsabilidades. For with freedom come responsibilities.*
- Por que ele não ousa deixar-se ficar, por que ele tem de continuar? Dê a resposta em inglês. *For his long walk was not yet ended.*
- Você reparou que o mesmo tempo verbal foi usado repetidas vezes nesse trecho? Qual é esse tempo verbal?
 - Simple Past
 - Simple Present
 - Present Perfect
 - Past Perfect
- Por que Mandela usou esse tempo verbal naquele contexto?
 - Para expressar uma série de ações feitas no passado e todas terminadas.
 - Para expressar uma série de ações que ele estava desenvolvendo no momento da escrita.
 - Para expressar uma série de ações feitas durante a vida dele, desde o passado até o momento em que ele escreveu isso. A "ponte" entre o passado e o presente, ações feitas num passado indeterminado, com importantes reflexos no presente.

ANEXO H - Pre-reading task



Contradictions in a Genius

Unit 4

I am not only a pacifist but a militant pacifist. I am willing to fight for peace. Nothing will end war unless the people themselves refuse to go to war.

Albert Einstein

Você reconhece a pessoa da imagem? Ele era a favor da paz? Que tipo de pacifista ele dizia ser? O que ele estava disposto a fazer? Você percebe nisso uma contradição? Que outras contradições a respeito desse gênio poderão ser apresentadas no texto? O que você sabe sobre Albert Einstein? Que posição ele tinha em relação à guerra em geral? Formule suas hipóteses e verifique-as com a leitura.

53

ANEXO I - Reading Practice

There were no signs of genius in Albert Einstein as a child. He was so late in learning to talk that his parents were worried about him, and at school he wasn't a bright boy. He was good at mathematics and weak at almost everything else. He disliked school, which he called the educational machine.

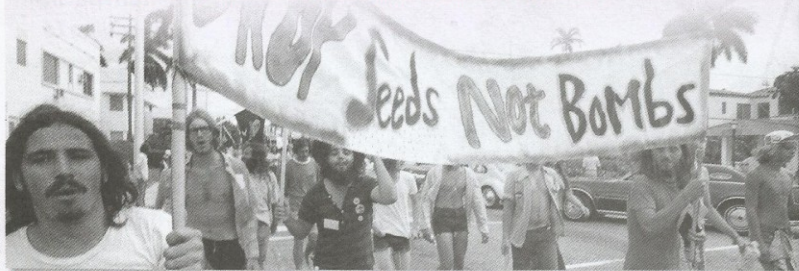
5 "Stuffing young minds with facts and figures is not education," he said. "You don't need to go to school to learn these — they can be got out of books." In 1921, when he was already world-famous, he gave this answer to a question about the speed of sound, "I don't know. I don't crowd my memory with facts that I can easily find in an encyclopedia."

10 There were many contradictions in Einstein's life. He could conceive brilliant scientific theories, but he let a salesman sell him an elevator for his two-storey house. "I liked the man so much," said Einstein, "that I just couldn't say no." Once he used a \$ 1,500 check for a bookmark, and then lost the book.

For many years Einstein was one of the world's most important pacifists. Yet he signed
 15 the letter to President Franklin D. Roosevelt that was directly responsible for the development of the atomic bomb. Einstein later said, "If I had known that the Germans would not succeed in constructing the atom bomb, I would never have lifted a finger." It is an enormous contradiction and a bitter irony that it was this great pacifist who started the chain reaction of events that led to the making of the most terrible
 20 weapon in history. When he heard of the atomic destruction of Hiroshima in 1945, Einstein said, "If only I had known about it, I would have become a watchmaker."

(adapted from *Great Discoveries in Modern Science*, by Patrick Pringle, George G. Harrap, London, 1955)

* Existem outras versões sobre a hipotética profissão alternativa, entre elas a de *plumber*.



As palavras destacadas no áudio são comentadas no tópico *Atividades adicionais de Listening*, no *Manual do Professor*.

A Little Help

- bitter: the opposite of sweet; [in this context] unhappy
- bright: clever, intelligent
- chain reaction: a series of events, each event causing the next one
- conceive: imagine, think of something new
- crowd my memory: make my memory become full of information
- figures: numbers

- if only: used for saying that you would like a situation to be different
- led to: past tense of *lead to* (cause something to happen)
- refuse: say that you do not want to do that
- stuff: fill
- two-storey house: a house that has two levels or floors
- watchmaker: someone who makes or repairs watches
- weapon: an object that can be used for destruction

ANEXO J - Internet text

ABOUT BULLYING

Section two: 'LET'S READ ABOUT IT'

Bullying and fighting by Wendy Craig and Heather McCuaig Edge
<http://markdworkin.com/articles-problems-solutions/>

What is bullying?

Bullying is a relationship problem. It is a form of repeated aggression where there is an imbalance of power between the young person who is bullying and the young person who is victimized. Power can be achieved through physical, psychological, social, or systemic advantage, or by knowing another's vulnerability (e.g., obesity, learning problem, sexual orientation, family background) and using that knowledge to cause distress. As a relationship problem, the young people who bully learn to use power and aggression to control others, and the young people who are victimized become increasingly powerless and find themselves in a relationship where they are being abused. With each repeated bullying incident, the young person who is bullying increases in power and the young person who is being victimized finds their power reduced.

ANEXO K - Internet text

ABOUT EMOTIONAL BULLYING

I'm Rubber and You're Glue: Handling Emotional Bullies

by Edel Jarboe http://www.pioneerthinking.com/ej_rubber.html

What is Emotional Bullying?

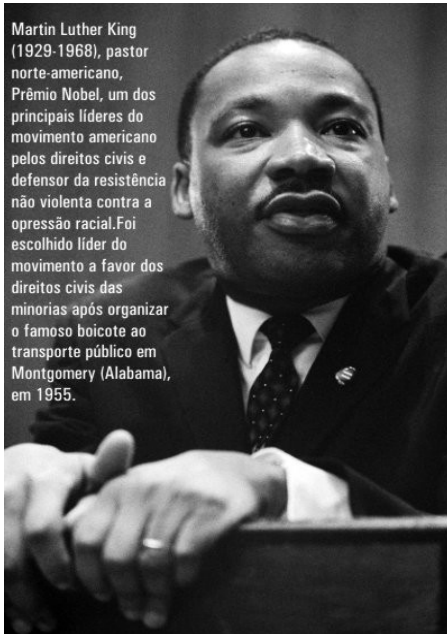
Emotional bullying is when someone tries to gain control by making others feel angry or afraid. It is characterized by verbal abuse such as name-calling, sarcasm, incessant teasing, threatening, mocking, putting down, belittling, ignoring, and lying. Also known as adult and workplace bullying, emotional bullying also includes such abuse as exclusion from a group, tormenting, ganging up on others, or humiliation. Moreover, this type of bullying also extends to racially or sexually abusive comments and behavior.

Because emotional bullying can be the most difficult type of bullying to cope with or prove, its effects can be devastating. In a recent study, researchers at the University of South Australia found that for males and females, frequent peer victimization and low social support contributed significantly and independently to relatively poor mental health. Experts say that the victim may be encouraged to feel shame, embarrassment, guilt and fear which can result in depression, low self-esteem, shyness, poor academic or job performance, isolation, or threatened or attempted suicide.

Emotional bullying takes a tremendous toll on your health and self-esteem because such behavior and attacks are as damaging to the mind and body as if they were physical. In other words, emotional bullying is a form of social violence.



markdworkin.com

ANEXO L - Internet text**Part of Luther King's Speech**

"I still have a dream, a dream deeply rooted in the American dream – one day this nation will rise up and live up to its creed, "We hold these truths to be self evident: that all men are created equal." I have a dream..." "I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character."

Martin Luther King, Jr. (1963)

ANEXO M - Internet text

THREE OSCAR WILDE'S QUOTATIONS

Born on October 16, 1854 in Dublin, Irish writer Oscar Wilde is best known for the novel *The Picture of Dorian Gray* and the play *The Importance of Being Earnest*, as well as for his infamous arrest and imprisonment for being gay. He died in Paris on November 30, 1900.



1. "We have really everything in common with America nowadays except, of course, language."

2. "What is a cynic? A man who knows the price of everything and the value of nothing."
3. "It is a very sad thing that nowadays there is so little useless information."

ANEXO N - Internet text

The 19th-century social, historical and cultural setting - The key social and cultural influences of the time were:

- 1. Ambition**

In 1859, Samuel Smiles published his book *Self-Help*, which told people that if they worked hard they could improve their station in life. The 19th century was the age of the 'self-made man'.
- 2. Social class**

In Victorian times, society was strictly layered - not only into rich and poor, or even upper, middle and lower class, but hundreds of 'grades'. People were expected to 'know their place', and the Church taught them to be content in their 'station'. Dickens did not like the effects of social class.
- 3. Social problems**

At the time, many people were becoming aware of the need to improve the condition in which the poor found themselves. Dickens was a great supporter of social *reform* - especially in education and prisons.
- 4. Church and religion**

In Victorian times, Britain was overwhelmingly Christian. The Church dominated religion and the morals of the time. Dickens, however, disapproved of the power the Church had over people's lives.
- 5. Family**

Family was at the centre of Victorian society. People had large, extended families - although Dickens was aware that not all families were happy families.

ANEXO O - Internet text

Women and Work in the 19th Century

During the 19th century, change was in the air. Industrialization, involving the movement of labor and resources away from agriculture and toward manufacturing and commercial industries, was in progress. As a result, thousands of women were moving from the domestic life to the industrial world. During the 19th century, the family economy was replaced by a new patriarchy which saw women moving from the small, safe world of family workshops or home-based businesses to larger scale sweatshops and factories. Prior to these changes, career options were limited for women. The work of a wife was often alongside her husband, running a household, farm or plantation. "Indeed, a wife herself was considered her husband's chattel, or personal property" (Cullen-Dupont 212). Cooking for the household took a major part of a woman's time. Making garments, spinning yarn, and weaving cloth also took much time out of the day. After the Revolution and into the early 19th century, educating the children became the mother's responsibility. Widows and the wives of men off to war often managed large farms and plantations. Other women worked as servants or slaves. Unmarried women, the divorced, and women without property, might work in another household, helping out with household chores or substituting for the wife if there was not one in the family. The Industrial Revolution was fueled by the economic need of many women, single and married, to find waged work outside their home. Women mostly found jobs in domestic service, textile factories, and work shops. They also worked in the coal mines. The Industrial Revolution provided independent wages, mobility and a better standard of living. " For some middle-class women, the new jobs offered freedom from the domestic patterns expected of them" (Spielvogel 657). For the majority, however, factory work in the early years of the 19th century resulted in a life of hardship. Factory owners hired women because they could pay lower wages...

<https://www.google.com.br/#q=The+19thcentury+social%2C+historical+and+cultural+setting+>
(Acesso em 22 -10-2013).

ANEXO P - Song & Lyrics: If I Were A Boy - Beyoncé

If I were a Boy
Even Just for a day
I'd Roll outta bed in the morning
And throw on what I wanted then go

Drink beer with the guys
And chase after girls
I'd kick it with who I wanted
And I'd never get confronted for it
Cause they'd stick up for me

If I were a boy
I think I could understand
How it feels to love a girl
I swear I'd be a better man
I'd listen to her
Cause I know how it hurts
When you lose the one you wanted
Cause he's taken you for granted
And everything you had got destroyed

If I were a boy
I would turn off my phone
Tell everyone its broken
So they'd think that I was sleeping alone
I'd put myself first
And make the rules as I go
Cause I know that she'd be faithful

Waiting for me to come home
To come home
If I were a boy
I think I could understand
How it feels to love a girl
I swear I'd be a better man
I'd listen to her

Cause I know how it hurts
When you lose the one you wanted
Cause he's taken you for granted
And everything you had got destroyed
It's a little too late for you to come back
Say its just a mistake
Think I'd forgive you like that
If you thought I would wait for you
You thought wrong
But you're just a boy
You don't understand

Yeah you don't understand
How it feels to love a girl someday
You wish you were a better man
You don't listen to her
You don't care how it hurts
Until you lose the one you wanted
Cause you've taken her for granted
And everything you have got destroyed
But you're just a boy

Link: <http://www.vagalume.com.br/beyonce/if-i-were-a-boy.html#ixzz2i4ELPhGC>
<http://www.vagalume.com.br/beyonce/if-i-were-a-boy.html>

ANEXO Q - Song & Lyrics: Count On Me - By Bruno Mars

Count On Me - By Bruno Mars

If you ever find yourself stuck in the middle of the sea
 I'll sail the world to find you
 If you ever find yourself lost in the dark and you can't see
 I'll be the light to guide you
 Find out what we're made of
 When we are called to help our friends in need

You can count on me like one, two, three
 I'll be there
 And I know when I need it
 I can count on you like four, three, two
 And you'll be there
 Cause that's what friends are suppose to do
 Oh, yeah
 (Ooh ooh ooh uh uh) (Ooh ooh ooh uh uh)
 (Yeah, yeah)

If you toss and you turn and you just can't fall asleep
 I'll sing a song beside you
 And if you ever forget how much you really mean to me
 Everyday I will remind you ...Oh
 Find out what we're made of
 When we are called to help our friends in need

You can count on me like one, two, three
 I'll be there
 And I know when I need it
 I can count on you like four, three, two
 And you'll be there
 Cause that's what friends are suppose to do
 Oh, yeah
 (Ooh ooh ooh uh uh) (Ooh ooh ooh uh uh)
 (Yeah, yeah)

You'll always have my shoulder when you cry
 I'll never let go, never say good bye

You know you can count on me like one, two, three
 I'll be there
 And I know when I need it
 I can count on you like four, three, two
 And you'll be there
 'Cause that's what friends are suppose to do
 Oh, yeah
 (Ooh ooh ooh uh uh) (Ooh ooh ooh uh uh)
 You can count on me, 'cause I can count on you

<http://letras.mus.br/bruno-mars/1683319/>