



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA - PPGLL

RODOLFO RODRIGUES PEREIRA DOS SANTOS

**A PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
INGLÊS E A ABORDAGEM DE LETRAMENTO CRÍTICO**

MACEIÓ

2013

RODOLFO RODRIGUES PEREIRA DOS SANTOS

**A PESQUISA-AÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
INGLÊS DENTRO DA ABORDAGEM DE LETRAMENTO CRÍTICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Alagoas – PPGLL/UFAL, como requisito obrigatório à obtenção do grau de Mestre em Letras e Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa.

MACEIÓ

2013

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

S237p Santos, Rodolfo Rodrigues Pereira dos.
A pesquisa-ação na formação continuada de professores de inglês e a abordagem de letramento crítico / Rodolfo Rodrigues Pereira dos Santos. – 2013.
136 f.

Orientador: Sérgio Ifa.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística : Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2013.

Bibliografia: f. 119-124.
Apêndices: f. 125-128.
Anexos: f. 129-136.

1. Professores – Formação continuada. 2. Pesquisa-ação. 3. Prática crítica-reflexiva. 4. Letramento crítico. 5. Inglês – Estudo e ensino. I. Título.

CDU: 802.0:371.13

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGL
---	--	---

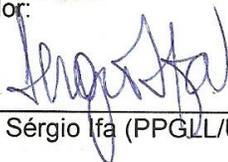
TERMO DE APROVAÇÃO

RODOLFO RODRIGUES PEREIRA DOS SANTOS

Título do trabalho: "A pesquisa-ação na formação continuada de professores de inglês e a abordagem de letramento crítico".

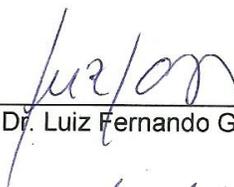
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:



Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/UFAL)

Examinadores:



Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes (PPGLL/UFAL- UNISO)



Profa Dra Walkyria Monte Mór (DLM/FFLCH/USP)

Maceió, 11 dezembro de 2013.

Dedico a Deus, a minha família, a todos os professores que participaram do projeto de formação, contribuindo com suas reflexões, a prof. Dr. Waléria de Melo Ferreira, que sempre me apoiou e ao meu maior mestre, prof. Dr. Sérgio Ifa por suas desorientações e orientações.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a meus pais pelo apoio e paciência quando, em minhas crises de estresse diziam: falta pouco para você terminar. Paciência!

Gostaria de agradecer a meu orientador prof. Dr. Sérgio Ifa, desde o primeiro momento em que ele se propôs a orientar minha pesquisa, tendo paciência quando eu não conseguia produzir nenhum parágrafo e dedicando suas madrugadas à leitura de meus textos, quando eu enviava atrasado para ele, exigindo retorno no dia seguinte.

Gostaria de agradecer à profa. Rita Zozzoli pela leitura atenta na banca de qualificação, aos professores participantes de minha pesquisa pela dedicação dada ao longo das oficinas de formação continuada e a coordenadora Cristianlex, da Secretaria Municipal de Educação, que permitiu que eu realizasse minha pesquisa juntamente com os professores da rede pública.

Gostaria de agradecer a minha querida amiga e sempre professora Waléria de Melo Ferreira, pelas vezes que ouviu minhas angústias, incentivando-me a continuar e não desistir diante de nada.

Gostaria de agradecer a todos aqueles que diretamente ou indiretamente estiveram envolvidos com minha pesquisa.

Grato!

Quando mais nada houver,
eu me erguerei cantando,
saudando a vida
com meu corpo de cavalo jovem

E numa louca corrida
entregarei meu ser ao ser do tempo
e a minha voz à doce voz do vento.

Despojado do que já não há
solto no vazio do que ainda não veio,
minha boca cantará
cantos de alívio pelo que se foi,
cantos de espera pelo que há de vir.

ALENTO, Caio Fernando Abreu.

RESUMO

Neste estudo, apresento minhas interpretações a respeito da investigação que realizei no semestre 2013.1, tendo como objeto de pesquisa: a pesquisa-ação na formação continuada de professores de Inglês e a abordagem de letramento crítico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cuja abordagem está pautada na pesquisa-ação e que objetivou, dentre outros aspectos, investigar um curso de formação continuada para professores de inglês da escola pública municipal/estadual da cidade de Igaci, sob o viés da abordagem teórica da prática crítico-reflexiva e do letramento crítico. Minha opção pela formação continuada de professores de Inglês justificou-se pelo fato de perceber a carência que temos de espaços de aprendizagem compartilhados, que permitam ao professor o desenvolvimento de novas práticas de ensino e também pela literatura científico-acadêmica que apresenta a formação como um espaço que precisa ser revisitado continuamente, dando, desse modo, condições para que minha investigação tivesse terreno garantido. Para ter respaldo teórico, procurei situar minha investigação no campo da Linguística Aplicada e de outras áreas do conhecimento, como da educação, por exemplo, sob o viés dos seguintes autores: Schön (1983, 1987, 1992, 2000) sobre prática reflexiva, Contreras (2000); Liston & Zeichner (1991), Smyth (1992) sobre os problemas acerca da prática reflexiva; Giroux (1991, 1997, 1999), sobre o professor como intelectual transformador; Kemmis (1987) sobre o professor como intelectual crítico-reflexivo; Brahim (2010), Freire & Macedo (1987) sobre Pedagogia Crítica; Knobel & Lankshear (2011) Cervetti, Pardales & Damico, Monte Mór (2006; 2009), Menezes Souza (2006; 2009) e outros autores sobre letramento e práticas de letramento crítico. Foram utilizados como procedimentos para coleta de dados os seguintes instrumentos: gravações dos encontros, o diário reflexivo do pesquisador e dos professores participantes. Quanto às contribuições de minha investigação, é possível apontar o crescimento profissional dos professores, a melhoria de suas práticas de ensino dentro de uma perspectiva para a formação cidadã do aluno e a abertura para futuras pesquisas na área de formação continuada de professores de Inglês.

Palavras-chave: Formação continuada de inglês. Pesquisa-ação. Prática crítico-reflexiva. Letramento crítico.

ABSTRACT

In this study, I aimed at investigating a continuing education course for public school teachers of English in Igaci, Alagoas, in the semester of 2013.1. It is an action research study within the qualitative framework. I also underpin this study within the critical-reflective practice and critical literacy approach. My choice for researching the teachers of English continuing education is justified by the fact that I have perceived the lack of shared learning environments that could lead the teacher to develop new teaching practices and the fact that the scientific and academic literature highlights that teacher education is an area that needs revisiting continuously. That surely strengthened the development of my research. The theoretical underpinnings are the Applied Linguistics in which I situate my research for it dialogs with other areas of knowledge, such as education, under the guidance of the following authors: Schön (1983, 1987, 1992, 2000) on reflective practice, Contreras (2000); Liston & Zeichner (1991), SMYTH (1992) on the problems concerning reflective practice; Giroux (1991, 1997, 1999), concerning the teacher as a transformative intellectual and Kemmis (1987) on the teacher as a critical-reflective intellectual; Brahim (2010), Freire & Macedo (1987) on Critical Pedagogy; Knobel & Lankshear (2011) Cervetti, Pardales & Damico, Monte Mór (2006, 2009), Menezes Souza (2006, 2009) and others, on literacy and critical literacy practices. For data collection procedures, I used the following instruments: recordings of the meetings; reflective journals, both from the researcher and from the participating teachers. As for the contributions of my research, it is possible to identify the professional growth of teachers, the improvement of their teaching practices within a perspective of student civic education and the potential for future research in the area of continuing education of teachers of English.

Key words: continuing education in English. Action research. Critical and reflective practice. Critical literacy.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	129
Anexo B: Parecer Consubstanciado.....	132
Anexo C: Plano de aula do grupo I.....	134
Anexo D: Plano de aula do grupo II.....	135
Anexo E: Plano de aula do grupo III.....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Os professores participantes da pesquisa.....	49
Tabela 2 - Os instrumentos de coleta dos dados.....	52
Tabela 3 - As oficinas de formação continuada.....	53
Tabela 4 - Módulo I: sensibilizando e mobilizando o conhecimento.....	54
Tabela 5 - Seminário I.....	57
Tabela 6 - Módulo II: o conhecimento teórico e prático.....	58
Tabela 7 - Seminário II.....	60
Tabela 8 - Módulo III: aperfeiçoando a prática.....	61
Tabela 9 - Seminário III.....	62
Tabela 10 - Perguntas de pesquisa.....	65
Tabela 11 - Atividades de aprimoramento linguístico.....	73
Tabela 12 - Percepções dos professores – módulo I.....	80
Tabela 13 - Percepções dos professores – módulo II.....	90
Tabela 14 - Atividades trabalhadas na abordagem de letramento crítico...	92

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
1 POR UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PRÁTICA CRÍTICO REFLEXIVA.....	18
1.1 O professor enquanto profissional reflexivo.....	18
1.1.1 A prática reflexiva e suas problemáticas.....	21
1.1.2 A prática crítico-reflexiva: o professor como intelectual transformador.....	24
1.2 Por uma compreensão de letramento e letramento crítico no ensino de Inglês.....	29
1.2.1 O termo letramento e seu surgimento.....	29
1.2.2 A década de 70 e a crise do letramento.....	31
1.2.3 Paulo Freire e os estudos teóricos do letramento crítico.....	32
1.2.4 O surgimento do termo letramento no Brasil.....	34
1.2.5. A globalização e o ensino de Inglês.....	38
2 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	41
2.1 Princípios e natureza da pesquisa qualitativa.....	41
2.1.1 Princípios e natureza da pesquisa-ação.....	42
2.1.2 O contexto da pesquisa.....	46
2.1.3 Os participantes.....	47
2.1.4 Os professores participantes.....	47
2.1.5 O professor pesquisador.....	50
2.1.6 Os instrumentos de coleta.....	51
2.2 As oficinas de formação continuada.....	53
2.2.1 Módulo I: sensibilizando e mobilizando o conhecimento.....	53
2.2.2 Módulo II: o conhecimento teórico e prático.....	58
2.2.3 Módulo III: o aperfeiçoamento da prática.....	61
2.2.4 Procedimentos de análise dos dados.....	63

3	DIALOGANDO COM OS DADOS.....	66
3.1	Módulo I: reflexões iniciais.....	66
3.1.1	Módulo I: primeiro encontro.....	67
3.1.2	Módulo I: segundo encontro.....	70
3.1.3	Módulo I: terceiro encontro.....	73
3.1.4	Módulo I: quarto encontro.....	77
3.1.5	Módulo I: reflexões finais.....	80
3.2	Módulo II: reflexões iniciais.....	81
3.2.1	Módulo II: primeiro encontro.....	82
3.2.2	Módulo II: segundo e terceiro encontro.....	84
3.2.3	Módulo II: quarto encontro.....	86
3.2.4	Módulo II: reflexões finais.....	89
3.3	Módulo III: reflexões iniciais.....	91
3.3.1	Módulo III: análise da atividade desenvolvida pela professora RL.....	93
3.3.2	Módulo III: análise da atividade desenvolvida pela professora SW.....	106
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS.....	119
	APÊNDICES.....	125
	ANEXOS.....	129

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estamos vivendo um momento em que, constantemente, somos exigidos a ter altas capacidades de letramento para poder atuar no mercado de trabalho e nas diferentes práticas sociais que são moldadas através do atual processo da globalização. Dentro desse contexto, acendem economicamente as nações que detêm maior potencial energético, industrial, tecnológico e de conhecimento. Sobre esse último potencial, é possível afirmar que sua importância ganha maior destaque com relação às demais, afinal de contas não é possível desenvolver novas tecnologias para a indústria e para a exploração energética se não houver produção de conhecimento.

Ainda sobre o conhecimento, é comum reconhecer a escola como sua principal agência. Por essa razão, as políticas econômicas de nações desenvolvidas e em desenvolvimento vêm, cada vez mais, dando atenção ao tipo de educação que se dar à sua população, pois sabem que quanto mais se investe em educação, mais chances o país tem para se tornar uma economia desenvolvida.

Contudo, essa atenção à educação passou a ter terreno garantido somente no final do século XIX e início do século XX, quando países como Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Alemanha, Canadá e outros perceberam que suas economias dependiam, naquele período, de mão de obra qualificada para atender à demanda do mercado de trabalho. Como consequência, vários programas de governo foram criados a fim de garantir à população, aos menos, capacidade de leitura e escrita.

Mas, se por um lado, a iniciativa dos países garantiu, no mínimo, a formação necessária para o sujeito ler e escrever e ter assim seu lugar no mercado de trabalho, por outro, houve a necessidade de compreender até que ponto, o tipo de formação educacional gerava formas de exploração ou emancipação.

Foi essa necessidade que levou muitos teóricos a questionarem a educação ofertada na época e que resultou numa virada paradigmática em que formação

educacional passou a ser entendida como sinônimo de emancipação, exigindo assim, práticas que legitimassem o sujeito como cidadão consciente de seu papel dentro das diferentes práticas sociais. É nesse contexto que presenciamos o alvorecer da abordagem da Pedagogia Crítica.

Sobre a Pedagogia Crítica, Brahim (2007:01) defende a posição de que “se trata de um modelo de educação que possui um desejo de mudança social e de fortalecimento do mais fraco, objetivando promover mudanças na escola e na sociedade para o benefício mútuo de ambas”. Ainda sobre essa abordagem, afirma-se que suas práticas de ensino devem, sobretudo, objetivar dentre outros elementos, a criação de condições necessárias para identificar e problematizar os meios contraditórios e múltiplos de ver o mundo que o sujeito utiliza para a construção de sua própria visão de mundo (FREIRE & MACEDO, 1987). Nessa direção, entendo que a Pedagogia Crítica veio a atender o que se preceituou na metade do século XX: formação educacional para a emancipação do mais fraco.

Nessa direção, acredito que o maior desafio da educação nesse início de século, assim como foi na última metade do século XX, é pensar suas formas de agenciamento com o objetivo de questionar e verificar se as práticas de ensino permitem tanto o desenvolvimento das habilidades de que o sujeito depende para atuar no mercado de trabalho quanto o de sua consciência crítica. Pois, ao ter sua consciência crítica desenvolvida o sujeito passa a compreender melhor sua realidade e o papel que exerce nas práticas sociais em que se localiza.

Dada essa importância, percebo que a consciência crítica do sujeito também pode ser desenvolvida no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Por essa razão, propus-me a investigar a formação continuada de um grupo de 12 professores de Inglês da cidade de Igaci, tendo por objetivo perceber se as práticas educativas adotadas concorriam para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e, quando não, propor que elas fossem desenvolvidas sob o viés da prática crítica-reflexiva de ensino e da abordagem de letramento crítico. Pois, acredito que ao refletir criticamente sobre sua prática o professor pode tornar-se mais consciente de seu papel e das necessidades de aprendizagem dos alunos. E ao provocar a co-construção do conhecimento no ensino da língua inglesa, embasado na abordagem do letramento crítico, pode contribuir para construção crítica dos alunos.

Para tanto, minha pesquisa teve os seguintes questionamentos iniciais:

- 1) Como deverão ser organizadas as oficinas de formação continuada?
- 2) Quais conhecimentos e percepções os professores participantes trazem consigo?
- 3) De que forma as oficinas de formação continuada promovem o desenvolvimento da prática crítico-reflexiva?
- 4) Como possibilitar, aos professores participantes das oficinas de formação continuada, capacidade para que os mesmos construam saberes a partir da reflexão de sua prática?
- 5) De que maneira a prática de ensino dos professores participantes pode ser melhorada por meio das oficinas ofertadas e das contribuições do letramento crítico?

Acredito que os questionamentos foram fundamentais para que eu pudesse compreender o caminho metodológico que deveria seguir para ter meus objetivos alcançados, o que exigiu:

- 1) Desenvolver oficinas de formação continuada entre os meses de fevereiro a julho de 2013;
- 2) Pensar as práticas educativas para o ensino de língua Inglesa dentro da abordagem crítico-reflexiva;
- 3) Construir propostas de atividades dentro da abordagem de letramento crítico;
- 4) Observar o desenvolvimento das atividades construídas sob a abordagem de letramento crítico, de modo a compreender suas contribuições para o ensino de língua Inglesa dentro de uma abordagem que toma a língua dentro de uma visão crítica de linguagem¹.

Esse trabalho se insere no campo teórico da Linguística Aplicada e da abordagem do Letramento Crítico e se propôs a investigar a formação continuada dos professores de língua Inglesa da cidade de Igací dentro de uma visão crítica de

¹ Fairclough (1992 apud BRAHIM, 2007:09) defende que a consciência crítica de linguagem permite esmiuçar o discurso, trazer à tona as convenções sociais e revelar ideias do senso comum que produzem interações linguísticas e criam o caráter das relações sociais, mantendo poderes conquistados ou rebelando-se contra eles.

linguagem, a qual objetiva desenvolver formação crítico-cidadã nos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre esse processo, IFA (2006) argumenta que sua efetivação depende da ação de todas as partes que nele se envolve. Ou seja, a escola como um local onde as escolhas podem ser mostradas, discutidas e opiniões construídas e os professores como responsáveis, por exemplo, por promover a discussão, o confronto entre novas e velhas visões e por criar espaço para a construção compartilhada do conhecimento (IFA, 2006:02). Com relação aos professores, acredito que suas ações devem ser consideradas as mais importantes, pois são elas que permitem compreender a escola como local em que as escolhas proporcionam a formação cidadã dos alunos.

Portanto, as ações dos professores precisam ser revisitadas, a fim de compreender até que ponto elas promovem a formação do sujeito ou se simplesmente são condicionadas pela estrutura escolar.

Embora reconhecendo que muitos trabalhos como os de NÓVOA (1999), CONTRERAS (2000), MENEZES (2001), FREITAS (2002), ALMEIDA FILHO (2003), CORACINI (2003), GIMENEZ (2004), BARCELOS (2006) e outros já tenham refletido sobre a formação de professores, objetivando a construção de profissionais críticos-reflexivo, acredito que a literatura até então produzida não dê conta de sua amplitude, isso porque, cada trabalho produzido focou a natureza do fenômeno em diferentes contextos sócio-históricos.

Diante disso, acredito que meu trabalho poderá contribuir bastante aos questionamentos sobre a construção de profissionais críticos e reflexivos em um espaço de formação continuada de professores e de propostas de produção de atividades dentro da abordagem do letramento crítico.

A pesquisa que desenvolvi objetivou também reconhecer e legitimar que a formação do professor é um processo contínuo que deve ser exercitado durante todas as etapas de atuação profissional. Isso porque existe uma necessidade constante de o professor ser consciente sobre seu papel político-profissional e de torná-lo capaz de promover a inclusão do sujeito na sociedade globalizada que

requer cada vez mais habilidades avançadas e de participação consciente do sujeito.

No capítulo 1, *por um projeto de formação continuada de prática crítico-reflexiva*, discuto os pressupostos teóricos que escolhi para fundamentar minha investigação. Tal discussão constitui-se epistemologicamente em três esferas do conhecimento, a saber: o ensino crítico-reflexivo, o letramento crítico e o ensino de Inglês na sociedade globalizada.

Com relação à discussão sobre o ensino crítico-reflexivo, apresento, inicialmente, a proposta teórica de Schön (1983, 1987, 1992, 2000) sobre prática reflexiva. Em sequência, discuto os problemas acerca da prática reflexiva, apontados por Liston & Zeichner (1991); Smyth (1992) e Contreras (2000). Por fim, apresento as propostas teóricas de Giroux (1991, 1997, 1999), sobre o professor como intelectual transformador e a de Kemmis (1987) sobre o professor como intelectual crítico.

Com relação à discussão sobre o letramento crítico, traço uma linha teórica, tomando como ponto de partida a década de 60, quando o termo letramento foi utilizado com referência a programas de alfabetização, perpassando os anos 70, 80 e 90, até os dias atuais. Para tanto, baseio minhas discussões nas perspectivas teóricas de Knobel & Lankshear (2011), Cervetti, Pardales & Damico (2001) e outros autores.

Com relação à discussão sobre o ensino de Inglês na sociedade globalizada, retomo inicialmente ao conceito globalização, justificando a presença da língua Inglesa enquanto língua internacional que se faz presente nas esferas sociais. Para tanto, apoio minhas discussões nas considerações de Brydon (2011) sobre globalização e a importância de ensino-aprendizagem do ensino de Inglês nas escolas públicas.

No capítulo 2, o *percurso metodológico*, descrevo a orientação metodológica que adotei para realizar minha investigação. Para tanto, discorro inicialmente sobre a importância da pesquisa qualitativa, de cunho pesquisa-ação, nas perspectivas teóricas de Burns (2009), Liston & Zeichner (1991); Thiollent (2000) e Mertler (2012). Depois, descrevo o contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta dos dados, os

procedimentos adotados para sua interpretação e a elaboração do curso de formação continuada que propus.

No capítulo 3, *dialogando com os dados*, detalho minuciosamente minha interpretação sobre cada encontro realizado nas oficinas de formação continuada, tentando estabelecer minhas reflexões com aquelas adotadas dentro da abordagem teórica escolhida e descrita no capítulo 1 deste trabalho.

Nas *Considerações Finais*, retomo as perguntas iniciais de pesquisa, apresentado as respostas que obtive a partir das interpretações construídas sobre os resultados dos dados coletados. Justifico ainda, a importância de ter desenvolvido minha investigação, o que eu aprendi, os desafios que enfrentei e as contribuições que deixo para trabalhos futuros.

1. POR UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PRÁTICA CRÍTICO REFLEXIVA

Não existe uma única visão ordenada do mundo a ser partilhada, mas 'realidades' múltiplas a serem construídas através de uma experiência já interpretada. Nosso conhecimento e entendimento da história e do presente são relativos e parciais, dependendo dos significados que adotamos e que regulam e constroem nossa experiência². (ROBIN USHER & RICHARD EDWARDS, 1996:199).

Nesse capítulo, discuto, inicialmente, a prática de ensino dentro de uma perspectiva reflexiva, ampliando sua discussão para a uma visão de prática crítico-reflexiva, a *posteriori*. Desse modo, início minhas discussões teóricas, trazendo as contribuições de Schön (1983, 1987, 1992, 2000) sobre prática reflexiva. Em sequência, discuto os problemas acerca da prática reflexiva, apontados por Liston & Zeichner (1991); Smyth (1992) e Contreras (2000). Por fim, apresento as propostas teóricas de Giroux (1991, 1997, 1999), sobre o professor como intelectual transformador e a de Kemmis (1987) sobre o professor como intelectual crítico. Tudo isso com o objetivo de poder situar minha discussão sobre o professor enquanto profissional que deve, dentro de seu processo de atuação, refletir criticamente sobre o que faz, o que condiciona o seu fazer e as implicações desse fazer para o agenciamento do ensino de Inglês.

1.1 O professor como profissional reflexivo

Schön (1983, 1987, 1992, 2000) foi um dos primeiros teóricos a propor discussões e pressupostos sobre a prática profissional reflexiva. Para ele, a ideia de profissional reflexivo remete à capacidade que os profissionais adquirem para lidar com situações que se parecem incertas e instáveis em seus contextos de atuação. Para dar objetividade à compreensão que defende, esse autor toma como exemplificação as atividades espontâneas que geralmente desenvolvemos na vida cotidiana, apresentando a distinção existente entre o “conhecimento na ação” e a “reflexão na ação” como descritores da prática.

² No original: *There is no single ordered view of the world to be imparted, but multiple 'realities' to be construct through an already interpreted experience. Our knowledge and understanding of history and the present are relative and partial, dependent upon the meanings we take and which regulate and construct our experience.* (1996:199)

Na vida cotidiana, desenvolvemos inúmeras atividades espontâneas. Às vezes, realizamo-las sem que para isso questionemos o porquê e como as fazemos. Uma razão possível e que justifica esse comportamento é, segundo Schön (1983), “a capacidade de conhecimento que temos e que permite realizar ações sem que paremos para pensar sobre elas antes de fazê-las”. Esse comportamento é definido por ele como conhecimento na ação, pois não há o questionamento sobre o tipo de conhecimento que define as ações a serem desenvolvidas em cada situação, uma vez que esse conhecimento já está na ação.

Em outros momentos, no entanto, as atividades da vida cotidiana exigem que questionemos o porquê e como fazemos determinadas ações. Esses questionamentos surgem exatamente pelo fato de o conhecimento que temos não dá conta da atividade que objetivamos desenvolver, exigindo assim a reflexão sobre o tipo de conhecimento que está sendo utilizado para orientar a ação nova. Esse comportamento reflexivo é definido por Schön (1983) de reflexão na ação, pois exige que pensemos sobre o que fazemos e como fazemos para poder compreender o conhecimento aplicado à ação que estamos desenvolvendo.

Ao estabelecer a distinção entre o conhecimento na ação e a reflexão na ação, Schön (1983) permite compreender que o espaço de atuação do professor é um lugar cujas ações não se dão ao caso, ou seja, elas precisam refletir o tipo de conhecimento que é utilizado em seu desenvolvimento. De outro modo, sua compreensão revela que a reflexão na ação dá capacidade ao professor para que ele questione e compreenda o tipo de conhecimento que utiliza para o desenvolvimento de suas ações.

O profissional reflexivo experimenta uma surpresa que o leva a repensar seu processo de conhecer-na-ação de modo a ir além de regras, fatos, teorias e operações disponíveis. Ele responde àquilo que é inesperado ou anômalo através da reestruturação de algumas de suas estratégias de ação, teoria de fenômeno ou formas de conceber o problema e inventa experimentos imediatos para testar suas novas compreensões (SCHÖN, 2000:38-39).

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

De modo geral, através da reflexão na ação, o professor passa a compreender e interpretar os problemas emergentes de sua prática, produzindo ações novas para as situações-problema que são geralmente percebidas em seu âmbito de atuação. No entanto, para que essas situações sejam identificadas será necessário que ele estabeleça uma conversa reflexiva com a situação. Sobre essa conversa reflexiva com a situação, Schön (1983) argumenta que “ela consiste no ato de pensar sobre uma determinada situação, a fim de compreender o tipo de conhecimento necessário para desenvolver uma ação nova”.

Em outras palavras, Schön (1983) chama nossa atenção para a importância que o ensino reflexivo assume, dando condições para que diálogos se estabeleçam entre as partes envolvidas, professor e aluno, por exemplo, com o objetivo de questionar, compreender e planejar ações para as situações-problema geralmente encontradas em sala de aula.

No ensino reflexivo, como eu quero dizer aqui, professor e aluno se envolvem em uma conversa reflexiva com a situação, que assume a forma comunicativa de elaboração de questionamentos. Eles questionam os materiais, a situação e o problema disponível. A partir dos materiais e da discussão entre um e outro, por vezes, eles voltam a dialogar, (re) pensando suas compreensões a respeito do que está acontecendo. Eles refletem sobre eles mesmos e sobre as maneiras como cada um vê as coisas, e se esforçam - na melhor das hipóteses, por meio da recíproca reflexão-em-ação para se comunicarem sobre eles. SCHÖN (1992:134 apud IFA, 2006:15)³

É evidente a contribuição de Schön (1983) nos estudos sobre formação de professores, pois ele propõe o ensino reflexivo como um meio que permite estabelecer diálogo com a situação, dando condições para que haja o questionamento de suas problemáticas e consequente resolução. No entanto, a proposta de Schön (1983) converge a uma compreensão de que a prática reflexiva seja entendida como um ato restrito ao espaço de sala de aula somente, não propondo que a mesma aplique-se fora desse espaço, ou seja, às limitações que,

³ No original: *In reflective teaching, as I mean it here, teacher and student engage in a reflective conversation with situation, which takes the form communicative design inquiry. They inquire into the materials, the situation and the problem at hand. From the materials and from one another they sometimes get back-talk that makes them rethink their understanding of what is going on. They reflect on their own and one another's ways of seeing these things, and strive – at best, through reciprocal reflection-in-action to communicate about them.* SCHÖN (1992:134 apud IFA, 2006:15)³

por exemplo, são condicionadas à prática do professor pelas instituições escolares. Essa compreensão gerou algumas críticas que serão tratadas na próxima subseção.

1.1.1 A prática-reflexiva e suas problemáticas

Sobre a problemática da prática reflexiva, Contreras (2002) assinala uma questão relevante à discussão do que tem sido definido dentro do projeto de prática reflexiva apontado nos estudos teóricos de Schön (1987). Tal questionamento objetiva compreender se a proposta desse autor sobre a prática reflexiva conduz por si mesma a busca de uma prática educativa mais igualitária e libertadora, ou o contrário, reproduz a realização e o aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais injustas e alienantes. Esse questionamento é base fundante de algumas críticas ao trabalho de Schön, principalmente no que se referiu ao uso do termo reflexivo para designar o pensamento sobre atividades não rotineiras e a reflexão como algo limitado ao espaço de sala de aula.

Dentre as principais críticas, podemos citar aquelas desenvolvidas nas propostas seminais de Liston & Zeichner (1991) e Smyth (1992), os quais propõem a concepção de reflexivo como tônica principal relativa à prática docente e que deve acontecer dentro de uma perspectiva crítica de ensino. Esses autores afirmam que, ao estender o sentido do termo reflexivo a uma acepção mais habitual de pensamento não rotineiro e de processo que suponha o ato de pensar com dedicação, Schön (1983) acabou atribuindo a esse termo certo modismo, o que permite entender que o ato reflexivo restringe-se somente às práticas não habituais e que são vividas nas situações de sala de aula.

Nesse contexto, a concepção de professor reflexivo dada por Schön (1983) caracteriza-se da seguinte maneira:

- a) Os professores reflexivos elaboram compreensões das situações-problema;
- b) Os professores deliberam sobre o sentido e o valor educativo das situações o que conduz ao desenvolvimento de qualidades profissionais que supõem: o desenvolvimento de ações para as situações de conflitos e incertezas. (SCHÖN, 1983:270)

A concepção de professor reflexivo apresentada por Schön (1983) converge a uma compreensão simplória de que a responsabilidade das soluções para os problemas de sala de aula é de competência apenas do professor, como se eles

fossem os únicos responsáveis pela compreensão desses problemas e pelas ações que irão atuar sobre as situações de conflitos e incertezas. Contrário a essa ideia, Smyth (1992:285) argumenta que, “ao pensarmos o professor como aquele que tudo muda através da reflexiva de sua prática, é assumir um risco e responsabilidade únicos que o legitimam como responsável pelo fracasso das práticas educativas geradas pelas instituições educacionais”.

O que está sendo colocando em evidência na proposta de Smyth (1992) não é o fato de que o professor não deve ter responsabilidades sobre as situações-problema de seu contexto de atuação, mas sim, que sua reflexão deve considerar outros aspectos importantes dentro desse espaço, como por exemplo, o próprio papel que as instituições de ensino exercem sobre o trabalho do professor e sobre o currículo. Desse modo, o que está sendo sugerido a partir da crítica de Smyth (1992) é que a prática reflexiva englobe outras ações importantes como, por exemplo, o componente institucional e as limitações que esse componente confere à prática do professor. Pois somente assim, será possível entender que o fracasso e/ou o sucesso escolar não são responsabilidades unicamente dele.

Outra crítica à proposta de Schön (1983) consiste em ampliar o conceito de prática reflexiva a uma dimensão de atividade colaborativa, pois refletir individualmente sobre as situações-problema do contexto de sala de aula é dar ao professor um instrumento que, muitas vezes, pode voltar-se contra ele mesmo no que vai mal no ensino.

Individualizar o problema da ‘qualidade’ [...] das escolas, deixando que cada professor reflita individualmente sobre sua prática é passar-lhes um instrumento que muitas vezes se voltará contra eles na busca desesperada do que é ou vai mal no ensino. Rotulando o problema dessa maneira (isto é, a necessidade de que os docentes sejam mais reflexivos em sua prática), estamos isolando-os de forma elegante. Retratar os problemas enfrentados nas escolas como se fossem, em alguma medida, causados por uma falta de competência por parte dos docentes e das escolas, e como se pudessem ser resolvida por indivíduos (ou grupos de professores), é desviar de forma eficaz a atenção dos problemas estruturais reais que estão profundamente incrustados nas desigualdades sociais, econômicas e políticas. (SMYTH, 1992:287)

Para Smyth (1992) fica evidente que a reflexão do professor por si só não dá conta dos problemas que impedem o avanço do ensino e aprendizagem, pois a solução para esses problemas não dependem único e exclusivamente da reflexão individual do professor, ao contrário disso, ela depende da reflexão coletiva do

professor sobre as situações-problema e sobre as estruturas sociais que têm maiores responsabilidades para encontrar soluções a essas questões problemáticas. Nessa direção, compreendo que há uma urgência de conceber a reflexão como um processo que incorpora a consciência do professor sobre as implicações sociais, econômicas e políticas à prática de ensino, para dar condições ao professor para que ele desenvolva uma prática reflexiva competente.

Sobre a prática reflexiva competente, Liston & Zeichner (1991) argumentam que:

A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valoriza a reflexão e ação coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas. (LISTON & ZEICHNER, 1991:81)

Ao afirmar a compreensão que tem sobre a prática reflexiva competente, Liston e Zeichner (1991) vão ao encontro do que foi afirmado por Smyth (1992) sobre a necessidade de a prática reflexiva ser um exercício colaborativo (coletivo) que reflete tanto sobre a prática de sala de aula como também sobre o componente institucional e as estruturas sociais mais amplas que são meios condicionantes da prática de ensino. Entendo, na visão desses autores, que a discussão em torno da prática reflexiva deve englobar questões de ordem social, econômica e institucional para que possamos entender as implicações que elas têm para o exercício profissional e para a compreensão do verdadeiro papel do professor que é, a meu ver, refletir sobre as práticas de ensino e como essas práticas geram ideias igualitárias e de justiça.

Mas, para que a prática reflexiva possa compreender essas questões, será necessário conferir-lhe um caráter crítico de abordagem, pois segundo Contreras (2002),

A proposta crítico-reflexiva possibilita o questionamento da concepção de sociedade, da escola e do ensino e contribui à consciência dos professores sobre seus papéis e de suas responsabilidades para a construção e utilização do conhecimento teórico em favor do compromisso da transformação do pensamento e da prática dominante na sociedade. (CONTRERAS, 2002:168)

Contreras (2002) argumenta que a proposta da visão reflexiva crítica deva ser a abordagem que possibilita o questionamento da concepção de sociedade, da escola e do ensino e que contribui à consciência dos professores sobre seus papéis e de suas responsabilidades para a construção e utilização do conhecimento teórico em favor do compromisso da transformação do pensamento e da prática dominante na sociedade.

Compreendo ainda, na visão de Contreras (2002), que o professor é um intelectual que desenvolve seus papéis e responsabilidades dentro de um contexto social que interfere constantemente na produção das práticas de ensino que são planejadas e direcionadas à transformação do pensamento e da prática dominante na sociedade. Logo, torna-se necessário olhar para esse contexto sob a ótica da reflexão crítica, para que seja possível questionar as implicações que esse contexto tem sobre o conhecimento que utilizamos para desenvolver nossas práticas educativas. É sobre a abordagem crítico-reflexiva que concentro minhas discussões na próxima subseção.

1.1.2 A prática reflexiva-crítica: o professor como intelectual transformador

É válido salientar dois papéis assumidos pelo professor na visão crítico-reflexiva: **o de intelectual transformador** apresentado por Giroux (1997; 1999) e o de **professor como intelectual crítico** apresentado por Kemmis (1987). Dentro da primeira visão – *o professor como intelectual transformador* – Giroux (1997) afirma que, a partir do momento em que o sentido do professor é compreendido como intelectual, é possível perceber quais são os verdadeiros papéis da ação dos professores. Para isso, Giroux (1991) assinala três aspectos relevantes que constituem o professor como intelectual:

- 1) O trabalho do professor opõe-se as concepções puramente técnicas ou instrumentais (1991:176) quando sua intelectualidade é alcançada;
- 2) A percepção do professor como intelectual, delega-lhe uma prática reflexiva crítica ocupada com os problemas e experiências da vida diária (1991:89);
- 3) Os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola (1991:30).

Ao pontuar esses aspectos, Giroux (1999) propõe que “o professor deve problematizar as circunstâncias que legitimam suas práticas educativas, sugerindo que para isso, ele utilize-se do conhecimento crítico do qual é portador e que suas problematizações tenham por objetivo a construção de um ensino voltado à formação cidadã do aluno”. Ou seja, ele sugere que a prática reflexiva deve ser operada mediante o questionamento da realidade em que o ensino se realiza para então expandir-se à transformação da realidade.

Mas, para que essa transformação seja de fato legitimada, a partir das práticas reflexivas engendradas em sala de aula, é necessário que haja um projeto pedagógico didático no qual se desenvolvam as seguintes ações:

- 1) Considerar o próprio aluno como sujeito crítico;
- 2) Problematizar o tipo de conhecimentos embasadores das práticas educativas;
- 3) Fazer uso do diálogo crítico;
- 4) Discutir a favor de um mundo mais igualitário;
- 5) Fazer com que os alunos assumam posições ativas dentro de suas aprendizagens e por último;
- 6) Fazer o uso da linguagem crítica, endossando-a a vivência da prática da sala de aula. (GIROUX, 1991:90)

Ifa (2006:19) argumenta que a pedagogia crítica advogada por Giroux (1997:20) é operada sobre a ideia de que há uma necessidade de desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica (um questionamento sobre pressuposições) e a linguagem das possibilidades (uma linguagem positiva de pensar e agir criticamente).

A linguagem da crítica de Giroux (1997;1999) interpretada por Ifa (2006) e que tomo para a teorização de minha investigação, compreende os questionamentos que fazemos e que tornam evidentes os problemas existentes na estrutura social, com suas implicações sobre a prática de sala de aula. Já com relação à linguagem das possibilidades, entendo essas como as ações planejadas, construídas pelos sujeitos ativos, e que objetivam as mudanças das práticas de sala de aula.

Embora o trabalho de Giroux (1997; 1999) aponte para a importância que a reflexão crítica tem para tornar evidentes os problemas existentes na estrutura social e na prática de sala de aula, ele não mostra como aos professores podem chegar a construir posições críticas semelhantes em relação à sua profissão.

Sobre isso, Contreras (2002) assinala que:

O caráter pragmático da obra de Giroux mostra qual deveria ser a situação dos professores enquanto intelectuais, mas não mostra como eles, que estão presos aos limites de sala de aula, poderiam chegar a construir semelhante posição crítica em relação a sua profissão [...]. Giroux representa o conteúdo de uma nova prática profissional para os professores, mas não expressa as possíveis articulações dessa prática com as experiências concretas dos docentes. (CONTERAS, 2002:161)

Sobre a ausência desse caráter pragmático na proposta de Giroux (1999), Contreras (2002) aponta para a discussão feita sobre a reflexão crítica e a segunda visão: o professor como sujeito crítico-reflexivo na perspectiva de Kemmis (1987).

Na visão de Kemmis (1987), o professor é entendido como um profissional que analisa e questiona as estruturas institucionais nas quais desenvolve suas atividades e que, ao mesmo tempo, reflete sobre os limites que essas estruturas impõem à prática e os efeitos que causam no próprio pensar e analisar. Para Kemmis (1987 apud CONTRERAS, 2002:163), “refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação social e ter uma determinada postura diante dos problemas”. Para que a prática reflexiva se relacione com um compromisso crítico, Kemmis (1987) apresenta alguns elementos importantes sobre reflexão. São eles:

- 1) A reflexão é uma orientação à ação e tem a ver com a relação entre pensamento e ação nas situações reais e históricas;
- 2) A reflexão pressupõe relações sociais;
- 3) A reflexão serve a interesses particulares humanos, sociais, culturais e políticos;
- 4) A reflexão transforma as práticas ideológicas que estão na base de ordem social;
- 5) A reflexão é uma prática que expressa nosso poder para reconstruir a vida social através da participação por meio de convivência e da tomada de decisões ou da ação social (KEMMIS, 1987:149).

Desse modo, entendo que, aquilo que move a reflexão crítica é o desejo por emancipação, pois tornar os professores livres das visões acríticas, dos pressupostos não questionáveis e das formas de dominação que as práticas supõem e que são por vezes, perpetuadas ingenuamente, parece ser o grande objetivo do projeto teórico advogado pelos teóricos sob o viés da reflexão crítica.

Sobre isso, Contreras (2002) faz a seguinte consideração:

Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua transformação como intelectuais críticos e isso requer, principalmente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e as injustiças existentes em tais instituições (CONTRERAS, 2002:165).

É essa concepção emancipadora que dará aos professores condições de rever seus posicionamentos em sala de aula, em quais ideologias estão apoiados, como podem ser modificados para então resultar na libertação dos alunos. Sobre como alcançar essa autonomia, Smyth (1992) sugere alguns questionamentos capazes de promover a reflexão crítica. São eles:

- 1) De onde surgem historicamente as ideias que incorporo em minha prática de ensino?
- 2) Como me aproprie dessas práticas?
- 3) Por que meu trabalho segue respaldado a elas?
- 4) A que interesses servem?
- 5) Que relações de poder estão implicadas?
- 6) Como estas ideias influem no meu relacionamento com os alunos?
- 7) Como posso trabalhar diferente a partir do que descobri em meu processo de reflexão? (SMYTH, 1992:20)

Acredito que para esses questionamentos serem refletidos diretamente na construção de práticas educativas crítico-reflexivas, é necessário que diálogos sejam oportunizados aos professores para que eles possam reconhecer e analisar os fatores que limitam sua prática e, a partir deste reconhecimento, possam também desenvolver uma visão que os permita perceberem-se como sujeitos capazes de alterar as situações ideológicas que reduzem sua prática ao tecnicismo.

Dentro de um projeto de formação continuada, balizado pela visão crítico-reflexiva, os professores devem não somente refletir sobre as ações potencializadores de transformação das situações vividas em sala de aula, mas também questionar como limitações são impostas à sua prática pelas instituições de ensino. Para isso, Smyth (1992) sugere que os professores:

- 1) Sejam capacitados para reconhecer a natureza da dominação ideológica;
- 2) Descubram as interpretações sobre seu mundo;
- 3) Pesquisem as condições históricas que modelam suas compreensões;
- 4) Conectem as condições históricas com as forças atuais que as mantêm;
- 5) Isolem as contradições presentes nas ações atuais;
- 6) Usem formas educativas e potencializadores (*empowering*) de ação. (SMYTH, 1992:24-32).

Em resumo, Smyth (1992) sugere que o processo de reflexão crítica dos professores englobe questionamentos sobre:

- 1) O que eu faço?
- 2) Qual o significado do que eu faço?
- 3) Como cheguei a ser dessa maneira?
- 4) Como poderia fazer as coisas de forma diferente?

Esses questionamentos assinalam a construção de processos nos quais professores refletem sobre o modo como sua prática é concebida e, ao mesmo tempo, apontam para a emancipação dessa prática que deverá acontecer em detrimento do desenvolvimento de ações intermediadas pelo intelectualismo e a transformação tanto das condições de trabalho como aquelas que levaram a limitações da prática docente.

Pensar essas questões dentro da natureza de meu objeto de investigação, a pesquisa-ação na formação continuada de professores de Inglês e a abordagem de letramento crítico, é objetivar o questionamento do modo como eles atuam em suas práticas educativas de sala de aula, por que atuam de tal maneira, quais os significados de suas atuações (a que serve) e como elas podem ser reconstruídas para promover emancipação e consciência crítica, tanto dos professores quanto para alunos. Assim, faz-se mister que, a constituição dos pressupostos teóricos alicerçantes de minhas propostas para esse projeto, estejam fundadas na visão crítico-reflexiva que, a meu ver, pode gerar não somente à construção reflexiva crítica dos professores, como também dos próprios alunos.

Nessa direção, em um curso de formação continuada, acredito que compreender o momento sócio-histórico em que vivemos é a premissa seminal e ao mesmo tempo fundamental, para formarmos cidadãos competentes para a sociedade atual: propósito maior da educação. Apoiado nessa linha de raciocínio, eu acredito que a formação continuada deve ter suas bases apoiadas em duas acepções que se atenuam progressivamente: *a reflexão crítica da prática educativa do professor* e *a consciência crítica do aluno*. Quanto ao tipo de abordagem tangível à objetivação dessa última acepção, acredito ser o letramento crítico o potencializador de seus propósitos. É sobre essa abordagem que concentro minhas considerações seguintes.

1.2 Por uma compreensão de letramento e letramento crítico no ensino de Inglês

O termo letramento tem sido bastante discutido no meio acadêmico para se referir as práticas de leitura e escrita. Nesta seção, procuro discutir a utilização de tal termo sob o viés de uma de suas correntes mais atuais, a de letramento crítico. Para isso, procuro traçar uma linha teórica, tomando como ponto de partida a década de 60, quando esse termo foi utilizado como referência a programas de alfabetização, passando os anos 70, 80 e 90 até os dias atuais. Por fim, apresento algumas discussões a respeito do ensino da língua Inglesa, a fim de justificar a importância do desenvolvimento de práticas de ensino, dentro da perspectiva de letramento crítico, como abordagem que dará ao aluno, capacidade para agir criticamente dentro das práticas sociais. Para tanto, minhas discussões baseiam-se nas teorias de Knobel & Lankshear (2011), cuja temática trata do surgimento do termo letramento; Cervetti, Pardales & Damico (2001) e outros autores relevantes à discussão da proposta de letramento crítico.

1.2.1 O termo letramento e seu surgimento

Conceitualmente, o termo letramento surgiu da palavra Inglesa *literacy* e vem sendo entendido ao longo das décadas sob diferentes correntes. Uma dessas correntes tem sido a de *letramento crítico*. Para uma melhor compreensão sobre essa concepção mais atual, discuto nessa parte do texto, as conceptualizações teóricas iniciadas na década de 60 - quando o termo letramento quase não era moeda corrente no meio acadêmico -, até os dias atuais, definido como *New Times*⁴, em que o termo letramento vem sendo ressignificado dentro de uma perspectiva crítica de uso da linguagem nas práticas sociais.

Na década de 60, o termo letramento foi pouco utilizado nos contextos acadêmicos de países como os Estados Unidos, Canadá, Nova Zelândia, Grã-Bretanha, Austrália e outras nações. O que, de fato, existiu nesse período foi uma variedade de métodos instrucionais, oriundos do campo de pesquisa da

⁴ O termo *New Times* é utilizado por Michele Knobel (Montclair State University, USA), no texto introdutório do livro *Critical Literacy: Context, research, and Practice in the k-12 Classroom* de STEVENS & BEAN, 2007. Para essa autora, os termos "new times" referem-se ao momento cosmopolita e tecnologicado que a sociedade está vivenciando.

psicolinguística, que objetivavam ensinar os alunos a decodificarem, codificarem e compreenderem textos escritos (KNOBEL & LANKSHEAR, 2011:03). Reconheceu-se, naquele momento histórico, que muitos aprenderiam essas habilidades, podendo fazer uso das mesmas ao longo de sua vida cotidiana e escolar, lendo e compreendendo textos mais sofisticados. Por outro lado, acreditava-se que outros dominariam somente o suficiente para ler textos menos complexos.

Desse modo, os objetivos das práticas de letramento da década de 60, estiveram voltados à instrução de aprendizes para que os mesmos pudessem desenvolver habilidades básicas que permitissem decodificar, codificar e compreender textos escritos. Em outras palavras, não havia uma preocupação de fazer com que os mesmos fossem capazes de utilizar a leitura como meio que possibilitasse conhecer o mundo por meio das palavras (FREIRE, 1987). Ainda sobre a utilização do termo letramento, nesse período, é importante destacar que o mesmo era bastante utilizado para fazer referência a programas de ensino não formais, ofertados a pessoas consideradas analfabetas, cujas habilidades de leitura deveriam ser desenvolvidas, de modo, a garantir nível mínimo de leitura.

Nessa direção, o conceito inicial de letramento foi entendido como programas de alfabetização ofertados a pessoas ditas marginalizadas, na época. Ou seja, que nunca tiveram a chance de frequentar a escola regular para desenvolver a leitura e a escrita. De fato, dentro das sociedades falantes do Inglês, o ensino de letramento foi o nome dado a espaços marginalizados de trabalho educacional não formal, que objetivava possibilitar uma chance de aprendizagem para aqueles ditos iletrados e que eram, frequentemente, associados com outras deficiências e circunstâncias. Isso incluía desempregados, presidiários, usuários de drogas, adolescentes grávidas e deficientes físicos (KNOBEL & LANKSHEAR, 2011:04).

Entretanto, ao longo da década de 60, alguns movimentos em curso fizeram com que essa concepção inicial de letramento fosse repensada, garantindo à prática de letramento *status quo* de educação formal cuja responsabilidade seria gerenciada pelo sistema educacional vigente na época. Dentre esses movimentos estão: a

percepção de um número extremamente significativo de analfabetos funcionais⁵ gerados pelos programas não formais de ensino, o alvorecer da pedagogia crítica de Paulo Freire (1972, 1987) e o crescimento econômico das sociedades falantes da língua Inglesa, que serão tratados nas seções seguintes.

1.2.2 A década de 70 e a crise do letramento

Na década de 70, países como os Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Canadá e Nova Zelândia chegaram à conclusão de que os programas de letramento para adultos ofertados na década de 60 haviam gerado uma massa significativa de analfabetos funcionais, cujas capacidades de letramento não permitiam domínios a níveis básicos de leitura de textos da vida cotidiana (KNOBEL & LANKSHEAR, 2011:07). Como consequência, essas nações foram obrigadas a reconhecerem o fracasso de seus programas e a desenvolverem currículos pedagógicos que, de fato, assegurassem que todos os alunos aprendessem a ler e a escrever, de modo que pudessem lidar com textos da vida cotidiana.

Outro fator que exerceu pressão e acabou impulsionando o desenvolvimento de tal currículo foi a consciência sobre as mudanças estruturais que vinham ocorrendo na economia. As sociedades que vinham ascendendo economicamente deram-se conta de que o crescimento econômico da época teve como consequência a mudança da estrutura organizacional de suas economias e das relações de trabalho. Logo, tornar-se uma economia pós-industrial exigia pessoas com altas habilidades de leitura e escrita, mas infelizmente, não havia pessoas preparadas para isso. Foi nesse período que o letramento passou a ser a palavra de ordem da década de 70, pois o crescimento de suas economias dependia diretamente de mão de obra qualificada.

Os governos desses países preocuparam-se em desenvolver políticas governamentais para esse fim e as empresas, por sua vez, passaram a financiar programas de letramento por todo o país. As práticas de letramento fundantes desses programas objetivavam somente a capacitação e qualificação da mão-de-obra necessária ao crescimento econômico, mas não davam ao sujeito capacidade

⁵ Para Monte Mór (2013:32), o termo analfabeto funcional é geralmente utilizado para definir a pessoa alfabetizada como aquela que saber ler e escrever de acordo com um conceito que desconsidera/não prioriza a prática social da linguagem.

intelectual para que eles percebessem as forças de opressão e desigualdades que se operavam em conformidade com o crescimento econômico. A necessidade de fazer com que as pessoas se dessem conta dessas forças de opressão foi somente percebida com o alvorecer da Pedagogia Crítica de Paulo Freire.

1.2.3 Paulo Freire e a abordagem de letramento crítico

O trabalho de Paulo Freire (FREIRE, 1972, 1985; FREIRE & MACEDO, 1987) com movimentos radicais de educação no Brasil é considerado um divisor de águas que contribuiu para a ressignificação inicial do termo letramento ao desdobramento atual, o de letramento crítico⁶. O foco de seu trabalho chamou a atenção de pesquisadores e professores, no âmbito nacional e internacional, para a importância de identificar problemas sociais autênticos, emergentes pelo crescimento econômico do país, de modo que eles pudessem ser tratados através da língua e da ação.

Segundo Knobel & Lankshear (2011:05),

O trabalho de Freire com camponeses no Brasil e no Chile serviu, como exemplo, de como práticas de letramentos poderiam ser centrais para abordagens radicais voltadas para a educação com o objetivo de construir prática social. Pois, seu conceito de letramento, como a leitura da palavra e a leitura do mundo, envolvia mais do que a simples ideia de decodificar e codificar os textos impressos⁷.

Diferentemente da perspectiva de letramento vigente na década de 60 e meados da década 70, em que o objetivo era desenvolver habilidades no sujeito para que ele pudesse ler e escrever textos, na perspectiva de Freire, o conceito de letramento foi ressignificado a fim de desenvolver a capacidade crítica do sujeito, para que ele pudesse agir na sociedade contra as forças de opressão e de dominação. Para Freire (1985), ao conhecer essas forças, o sujeito tornava-se capaz de desenvolver ações de luta contra elas, tornado assim, o mundo mais justo e igualitário para todos.

⁶ É possível considerar a obra de Freire como fundante das concepções atuais sobre letramento crítico. Por outro lado, devido ao fato de estarmos historicamente situados em períodos distintos daqueles vividos por Freire, é possível afirmar que o termo letramento crítico compreende significações mais amplas.

⁷ No original: *Freire's work with peasant groups in Brazil and Chile provided an example of how literacy work could be central to radical approaches to education aimed at building critical social praxis. His concept of literacy as 'reading the word and the world' involved much more than merely the ideas of decoding and encoding print.*

Knobel & Lankshear (2011:06) argumentam que “dentro da abordagem pedagógica de Freire, o processo de ler e escrever palavras era parte integral para compreender como o mundo operava socioculturalmente de modo a produzir desigualdades sociais [...]”⁸. É possível reconhecer que a pedagogia de Freire estava muito além do que se advogou nos anos 60 e boa parte dos anos 70, pois sua compreensão de letramento trouxe uma concepção mais abrangente ao objetivar uma formação crítica e social do sujeito. Logo, a atividade de letramento passou a ter por objetivo proporcionar o desenvolvimento da competência e da habilidade do sujeito, para ir além da simples atividade de decodificar e codificar textos escritos.

Na década de 60, o termo letramento esteve associado a programas de educação ofertados, a princípio, para adultos considerados analfabetos e marginalizados que precisavam de uma segunda chance para poder aprender a ler e a escrever. Mais tarde, na década de 70, esteve voltado à qualificação profissional da mão-de-obra necessária ao cenário econômico que se instaurava. Grande parte desses programas foi financiada por agências empresariais, tendo pouca participação dos governos nacionais.

Quando a alfabetização passou a ser assunto de responsabilidade dos sistemas públicos educacionais, da escola e dos professores que são parte desta última instituição, o que antes era considerado sistema não formal de ensino voltado para adultos, passou a ser levado para dentro de todas as escolas do sistema público de ensino e a ser legitimado pelas políticas educacionais. Tudo isso ocorreu na década transitória dos anos 80 aos anos 90 com maior destaque a esta última década. Todo este movimento de transição deu início a uma reformulação dos reais objetivos do letramento e de suas finalidades, que veio a ganhar impulso com o desenvolvimento e popularidade da perspectiva sociocultural em advento, desde a década de 70, nas áreas dos estudos linguísticos e antropológicos, principalmente, na compreensão teórica e conceitual das práticas envolvendo textos.

Foi a partir daí que as concepções em torno do termo letramento começaram a ser despidas para ganhar o reconhecimento de abordagem preocupada com o tipo

⁸ No original: *Within Freire's approach to promoting literacy, then the process of learning literally to read and write words was integral part of learning to understand how the world operates socially and culturally in ways that produce unequal opportunities.*

de conhecimento que as pessoas precisavam aprender para poder participar efetivamente da vida social como sujeitos ativos e cidadãos de fato. Não se objetivou ter somente sujeitos capazes de ler e escrever, mas também sujeitos capazes de agir dentro de práticas sociais de forma crítica e consciente. O que pode ser considerado aqui, como a definição mais plena e nítida de letramento e aquela que vai caracterizar o letramento crítico nos dias atuais.

1.2.4 O surgimento do termo letramento no Brasil

O termo letramento surgiu no Brasil na década de 80 como derivação da palavra *literacy*, com a publicação da obra de Mary Kato, em 1986, intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em que a autora afirma que a tarefa da escola é tornar o indivíduo funcionalmente letrado para responder às demandas sociais de uso da escrita, sendo um, “[...] sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação” (KATO, 1986: 07).

Com a publicação dessa obra e das contribuições que ela representou para a compreensão da prática do letramento, houve na década de 90 uma intensificação nas discussões teóricas e metodológicas sobre letramento, através da publicação de outras duas grandes obras intituladas, *Os significados do Letramento*, de Angela Kleiman, em 1995, em que a autora apresenta vários estudos sobre letramento desenvolvidos no país, e *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares, lançado em 1998, no qual ela discute o termo letramento em três diferentes textos: o que é letramento? O que é letramento e alfabetização? e letramento: como definir, como avaliar e medir? Sendo todos de sua autoria.

A publicação dos trabalhos de Kleiman (1995; 1998), as reflexões embrionárias de Mary Kato (1986) sobre letramento, a pedagogia crítica de Freire (1985; FREIRE & MACEDO, 1987) e as recentes pesquisas sobre os novos letramentos fizeram surgir várias correntes teóricas no Brasil, na área de língua Inglesa. Dentre elas podem ser destacados os trabalhos de Monte Mór (2009); MENEZES SOUZA, (2009), BRAHIM (2010) e outros que discutem a prática de

letramentos em diferentes perspectivas: Uma dessas correntes tem sido a do letramento crítico.

De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001:07), “a abordagem de letramento crítico tem sua fundamentação na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas⁹” e está associada à ideia de “empoderamento” do sujeito advogada, inicialmente pela pedagogia crítica¹⁰. Para uma melhor compreensão, apresento algumas considerações a respeito dessas teorias.

Sobre as contribuições da teoria da crítica social, Cervetti, Pardales e Damico (2001:08) nos dizem que,

Grande parte da teoria crítica de letramento foi derivada, em parte da teoria da crítica social, particularmente o que diz respeito ao alívio do sofrimento humano e a necessidade de formação de um mundo mais justo através da crítica da existência de problemas político-sociais e desenvolvimento de alternativas para estes problemas. (CERVETTI, PARDALES & DAMICO, 2001:08)¹¹

Segundo os autores, a existência destes problemas está diretamente ligada à existência de alguns grupos que detêm o poder sobre as ideologias da sociedade, das instituições e das práticas sociais, os quais acabam se colocando sobremaneira aos demais membros da sociedade. Percebemos dentro da teoria da crítica social

⁹ No original: *The critical literacy theory is derived from the critical social theory, Paulo Freire's work and the poststructuralist theories.* (CERVETTI, PARDALES & DAMICO, 2001:07)

¹⁰ Em seu trabalho intitulado *Pedagogia Crítica, Letramento Crítico e Leitura Crítica*, Brahim (2007) apresenta o conceito de Pedagogia Crítica sob a ótica de três diferentes autores: Pennycook (1994); Moraes (1996); Freire e Macedo (1987). Segundo Brahim (2007), para Pennycook (1994), de maneira geral, a pedagogia crítica é a educação que possui um desejo de mudança social e de “*empowerment*” (o fortalecimento do mais fraco), que objetiva promover mudança na escola e na sociedade para o benefício mútuo de ambas. (...) Para Moraes (1996), a pedagogia crítica é a pedagogia que afirma a voz do aprendiz e o torna cidadão melhor preparado para atuar no processo democrático de transformação da sociedade. O principal objetivo desta pedagogia é situar a aprendizagem nas experiências, culturas, entendimentos atuais, aspirações e no cotidiano dos alunos. (...) Já Freire e Macedo (1987), definem a pedagogia crítica como forma de política cultural. Para os autores a pedagogia crítica trata da experiência do aprendiz, considerando os problemas e necessidades dos alunos como ponto de partida. Apoiados nessas visões da Pedagogia Crítica, Gee (*apud* KNOBEL & LANKSHEAR; 1997) entende o letramento crítico como a habilidade de justapor discursos, e verificar como discursos competitivos formulam e reformulam elementos variados, que dão origem a perguntas e questões sobre os interesses, os objetivos e as relações de poder entre/dentro dos discursos.

¹¹ No original: *Critical theories of literacy are derived, in part, from critical social theory, particularly its concern with the alleviation of human suffering and the formation of a more just world through the critique of existing social and political problems and the posing of alternatives* (CERVETTI, PARDALES & DAMICO, 2001:08).

que as desigualdades existentes podem ser objeto de reflexão crítica e reconstruídas através da linguagem.

Desse modo, o letramento crítico compreende o texto como produto de forças ideológicas e sociopolíticas, de local de luta, negociação e mudança. Pois, através do texto, é possível compreender as representações, os interesses a que serve, as ideologias e como verdades podem ser reveladas e (re) construídas para que desigualdades sociais e formas de exploração não tenham terreno garantido na sociedade. Consoante a isso, Green (1998 apud Gee *et al.* 1996) afirma que:

A dimensão do letramento crítico é a base para assegurar que os indivíduos sejam não apenas capazes de participar de algumas práticas de letramento existentes, fazendo uso delas, mas que sejam também, de vários modos, capazes de transformar e produzir ativamente estas práticas¹² (GREEN, 1998).

Outra contribuição importante à constituição do letramento crítico enquanto abordagem para o ensino vem do pensamento Freiriano (1972; 1985; FREIRE & MACEDO, 1987) sobre sua Pedagogia Crítica e de sua visão de língua como elemento libertador.

Desenvolvendo suas atividades com um grupo de trabalhadores que eram explorados pelos grupos oligárquicos da época, Freire percebeu a necessidade de trabalhar, no processo de alfabetização desses grupos, palavras que fossem derivadas de seus contextos pragmáticos para, então, codificá-las dentro de uma prática de existência social, fazendo com que eles se envolvessem no processo de leitura e escritura dentro de uma postura crítica sobre temáticas que refletiam as necessidades daqueles aprendizes que, por vezes, eram levados a acreditar que sua situação social não poderia ir além da então, já estabelecida.

O importante para Freire era que as pessoas aprendessem palavras engajadas dentro de uma perspectiva social que tornasse a existência do homem, de fato, reconhecida dentro da sociedade (FREIRE, 1985:56).

¹² No original: *The critical dimension of literacy is the basis for ensuring that individuals are not merely able to participate in some existing literacy and make meanings with it, but also that, in various way, they are able to transform and actively produce it.* (GREEN, 1998; apud Gee *et al.* 1996)

Da pedagogia crítica de Freire, depreendo que seu objetivo foi, dentro das práticas de letramento, desenvolver a consciência crítica do sujeito e fazer com que ele se engajasse em processos de leitura de textos nos quais pudessem assumir uma postura para poder também agir criticamente na sociedade. Tanto na teoria da crítica social quanto na pedagogia crítica de Freire, percebo haver um reconhecimento de que é necessário lutar por justiça e igualdade, utilizando-se da língua e do discurso como mecanismos que possibilitam a construção de um ser crítico social imbuído pela vontade de mudança.

As teorias pós-estruturalistas também exerceram influências significativas à constituição do letramento, principalmente porque nelas, os discursos não são neutros, mas permeados por relações de poder, determinados, construídos e legitimados pelas comunidades interpretativas (FOUCAULT, 2002 *apud* EDMUNDO, 2013:66). Ainda sobre essas teorias, Cervetti, Pardales e Damico (2001) afirmam que, “suas crenças estão apoiadas na concepção de que os significados do texto emergem apenas em relação a outras significações e práticas dentro de contextos sócio-políticos específicos¹³”. Partindo dessa perspectiva, compreendo que para os textos terem seus significados construídos, eles precisam ser interpretados levando em consideração o próprio contexto socio-histórico em que foi produzido ou está situado.

Apresentadas as discussões sobre a noção de letramento crítico, acredito que as práticas de ensino da língua Inglesa também devem ser desenvolvidas sob o viés dessa abordagem. Isso porque, enquanto língua, ela é marcada por sentidos ideológicos que permitem o sujeito entrar na vida e na realidade cultural do ‘outro’, caracterizando-se, na maioria das vezes, como forças hegemônicas que permeiam os discursos orais e escritos. Acredito que o letramento crítico dará ao sujeito condições para que ele possa compreender esses discursos, construindo e negociando seus significados dentro das práticas sociais em que atua.

¹³ No original: *Its belief that texts do not possess any meaning in and of themselves, that meanings emerge only in relation to other meanings and practices within specific sociopolitical contexts (Cervetti, Pardales e Damico, 2001).*

1.2.5 A globalização e o ensino de Inglês

Historicamente, o ensino e aprendizagem de pelo menos uma língua estrangeira tem sido justificado pela necessidade que as nações têm para inserir-se dentro do processo econômico existente desde a época da colonização. Foi assim, desde o século XVI e continua sendo no século XXI. No entanto, o que difere esse último período do primeiro parece simplesmente ser o fato de estarmos vivendo em uma época, cujas formas de dominação vêm sendo definidas através do progresso tecnológico e do conhecimento que cada nação detém e que torna a outra dependente.

Sabemos que o contexto atual é de intensa globalização, de troca de informações e do avanço constante da tecnologia, o que gera a necessidade de uma língua internacional capaz de dar acesso às nações que dependem tecnologicamente e economicamente de outros mercados internacionais. Nesse contexto a língua Inglesa surgiu como língua estrangeira que dar as nações “livre acesso” ao mercado global, fazendo que mesmas tornem sua aprendizagem obrigatória nos bancos escolares.

Desse modo, existem, nos contextos sociais das sociedades ditas globalizadas, discursos alusivos à importância da aprendizagem da língua Inglesa, sob o pressuposto de que ela se faz presente nos na mídia, nas redes sociais e principalmente, no mercado de trabalho. Brydon (2011) reforça esse posicionamento afirmando que “não há dúvidas de que o conhecimento em língua inglesa é cada vez mais importante para o sucesso em diversas áreas de atuação¹⁴”. Por essa razão, dominar a língua Inglesa tornou-se fundamental para o crescimento profissional do sujeito, pois as empresas estão cada vez mais exigentes, e buscam pessoas qualificadas para atuar no mercado de trabalho.

Acredito que o posicionamento de Brydon (2011) é coerente, tomando o atual contexto da globalização em que estamos situados. Entretanto, acredito ser necessário, dentro dessa necessidade de ensino e aprendizagem da língua Inglesa, questionar até que ponto os discursos, que atravessam as práticas de ensino, geram forças de dominação sobre as sociedades que dela dependem para se inserir no

¹⁴ No original: *There is no doubt that the knowledge of English is even more important for the success in many fields* (BRYDON, 2011).

mercado global. Daí a necessidade de, dentro do processo de aprendizagem da língua Inglesa, desenvolver práticas de ensino que deem ao sujeito não somente o conhecimento da língua, mas também a capacidade de compreender os discursos, de modo a (re) construir seus significados. Por essa razão, sugiro o letramento crítico como abordagem a ser utilizadas nas práticas de ensino da língua Inglesa, pois percebo nesse tipo de abordagem a possibilidade de poder desvelar as verdades e inverdades que circulam nos discursos orais e escritos em/de língua Inglesa, que são muitas vezes propagados ingenuamente pelo professor sem maiores questionamentos.

Outra razão que justifica a importância do letramento no ensino de língua Inglesa é o fato de essa abordagem buscar priorizar a necessidade de professores e alunos desconstruírem os pressupostos relacionados ao próprio status do Inglês como língua internacional e as implicações que essa língua representa sobre a língua materna e o desprestígio da cultura nacional.

Atualmente, há várias definições para a abordagem do letramento crítico e para o sujeito dito criticamente letrado. Nesse trabalho, procuro utilizar somente aquelas nas quais Gee (1996) fala que “ser criticamente letrado significa ter habilidade em confrontar discursos e analisar como eles competem entre si no que diz respeito à relação de poder e interesse”, e a de Baynham (1995), que por sua vez, “relaciona o termo criticamente letrado ao engajamento de indivíduos em práticas sociais em que a linguagem é o instrumento para que se desenvolva um posicionamento crítico”.

Essas colocações nos permitem compreender que o letramento crítico pode ser provocado pelo professor nas aulas de língua Inglesa através de atividade de leitura de textos e outras habilidades da língua. Pois, os professores podem provocar no aluno várias interpretações possíveis dos discursos que são produzidos nos textos escritos e orais, por exemplo. Além disso, uma vez embasado na abordagem do letramento crítico, o ensino de inglês pode possibilitar ao aprendiz a construção de sua visão crítica, permitindo-lhe agir criticamente dentro das práticas sociais em que se localiza.

Neste capítulo, apresentei minhas considerações a respeito do aporte teórico que guiará minha análise dos dados. Para tanto, tratei de questões referentes à prática reflexiva, as críticas que surgiram com relação a essa prática, a prática crítico-reflexiva, a teoria de letramento crítico e a emergência do ensino de Inglês dentro dessa teoria. No próximo capítulo, descreve o caminho metodológico que percorrei como ponto de partida para situar minha análise.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. **Clifford James Geertz**¹⁵

Ao fazer a opção pela formação continuada de professores de Inglês e a abordagem de letramento crítico como objeto de estudo para minha pesquisa, adotei os pressupostos metodológicos de cunho qualitativo da pesquisa-ação, tendo o ano de 2013 como base de referência para a pesquisa de campo. Para a escolha dessa orientação metodológica, considerei os objetivos apresentados na introdução e os vários aspectos sociais envolvidos no processo de construção de dados, dentre eles os participantes – professores da rede pública municipal da cidade da Igaci – e as atividades desenvolvidas na de formação continuada.

Nesse capítulo, desenvolvo os princípios da pesquisa qualitativa que norteiam a interpretação que fiz neste trabalho. Primeiramente, reflito sobre a natureza da pesquisa qualitativa, justificando sua escolha para minha investigação e de sua importância para compreensão e interpretação dos dados coletados. Em seguida, descrevo sobre a pesquisa-ação e sua importância para a pesquisa em Linguística Aplicada. Por fim, procuro descrever o contexto da pesquisa, os participantes envolvidos no processo de investigação, as oficinas de formação continuada, os instrumentos de coleta e os procedimentos de interpretação, para então, proceder à interpretação dos dados.

2.1 Princípios e natureza da pesquisa qualitativa

Atualmente, a pesquisa científica tem sido fortemente marcada por estudos que valorizam o emprego de abordagens e métodos que tentam explicar fenômenos observados em várias áreas do conhecimento humano. No campo da Linguística Aplicada, é possível verificar o uso de algumas abordagens e a importância que elas desempenham para o trabalho do pesquisador, frente aos fenômenos que são investigados através dos diferentes métodos que são utilizados para a coleta e interpretação dos dados.

¹⁵ GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989:15.

Dentre as abordagens utilizadas para a pesquisa em Linguística Aplicada, a que merece destaque no âmbito de meu objeto de investigação: *a pesquisa-ação na formação continuada de professores de Inglês e a abordagem de letramento crítico* é a pesquisa qualitativa, pois, acredito que esse tipo de pesquisa direciona o pesquisador, ao longo de seu desenvolvimento, à obtenção de dados descritivos mediante o seu contato direto e interativo com a situação de objeto de estudo e os participantes envolvidos no processo de investigação.

Ao situar meu objeto de estudo dentro da pesquisa qualitativa, adotei a pesquisa-ação como abordagem metodológica, pois tive como objetivo compreender o fenômeno investigado e lançar sobre ele intervenções que resultassem em novas significações. Por essa razão, acredito ser importante apresentar algumas considerações sobre essa abordagem metodológica para uma melhor compreensão de sua importância da pesquisa desenvolvida. Para alcançar tal objetivo, recorro às perspectivas teóricas de Burns (2009), Liston & Zeichner (1991); Thiollent (2000) e Mertler (2012), sobre a natureza constituinte da pesquisa-ação.

2.1.1 Princípios e natureza da Pesquisa-ação

Burns (2009:114-115) tem afirmado que “a pesquisa-ação é uma abordagem que envolve ambos a ação e a pesquisa”. Na minha compreensão, a **ação** abrange a identificação e a exploração de um problema em seu dado contexto e envolve mudanças práticas ou intervenções que objetivam modificar a situação-problema. Já sobre a **pesquisa**, ela define ser um processo que envolve uma abordagem sistemática para coletar dados, por meio de métodos de coleta associados à pesquisa qualitativa.

Assim, o primeiro conceito de pesquisa-ação pode ser definido como uma forma de questionamento e de reflexão sobre as situações-problema e que dá ao pesquisador e aos participantes, condições para que eles compreendam esses problemas e decidam sobre as ações que possam ser desenvolvidas. Nessa direção, entendo que a pesquisa-ação constitui-se em um dos grupos de atividades associado com o ensino reflexivo, pois ela permite que problemáticas sejam identificadas, refletidas e reorientadas por meio de ações transformadoras.

Liston & Zeichner (1991:04) assinalam que “dentro das pesquisas que envolvem prática reflexiva, o propósito é que os professores sejam reconhecidos como profissionais pensantes que podem, assim como o pesquisador, resolver os problemas relacionados em suas práticas educacionais”. O pensamento desses autores justifica a importância da pesquisa-ação para pesquisas que objetivam investigar a formação dos professores dentro da perspectiva de prática reflexiva, o que é reforçado por Burns (2009) quando ela argumenta que:

Ao investigar suas salas de aulas, os professores frequentemente obtêm uma satisfação pessoal e melhoram significativamente suas relações de trabalho com seus alunos e outros colegas, (re) afirmando suas abordagens e teorias sobre o ensino, desafiando-se a ir além da rotina da prática de ensino diária, por meio da aquisição de habilidades de pesquisa e aprendendo a dividir suas experiências de pesquisa com outros colegas (BURNS, 2009:116).

A partir da perspectiva de Burns (2009), entendo que investigar a prática do professor dentro da perspectiva da pesquisa-ação é importante porque permite compreender problemas situados na sala de aula, sendo possível dar acesso a novas interpretações e ações para esses problemas. Isso porque a concepção de construção de conhecimento científico produzido por meio da pesquisa-ação, na minha percepção, pauta-se na visão de que o entendimento das situações-problema pode ser construído e ressignificado através dos diálogos entre o pesquisador e os professores participantes da pesquisa. Deste modo, o processo de pesquisa acontece dentro de uma proposta mútua, em que ambos os professores participantes e o pesquisador são responsáveis pelo processo de investigação e pelas ações transformadoras que resultarão em novas ressignificações.

Um segundo conceito de pesquisa-ação é apontado por Schmuck (1997 apud Mertler, 2012:14) em que ele define a pesquisa-ação como “uma tentativa de estudar as situações escolares com uma visão voltada à melhoria da qualidade das ações e dos resultados dentro da situação¹⁶”. Dentro da visão desse autor, compreendo que a proposta desse tipo de pesquisa é também melhorar o julgamento profissional e dar meios efetivos para alcançar os resultados educacionais desejados. Mas, para que isso seja alcançado, é necessário focar na

¹⁶ No original: *Schmuck (1997) defines action research as an attempt to “study a real school situation with a view to improve the quality of actions and results within it”.*

reflexão. Mertler (2012:14) argumenta que a reflexão, parte integral para o processo de pesquisa-ação, pode ser definida como:

O ato de explorar criticamente o que você está fazendo, porque você decidiu fazer e quais efeitos esse fazer tem representado na prática. Para que a prática dos professores seja efetiva, eles devem se tornar participantes ativos em suas salas de aula como também observadores do processo de aprendizagem; eles devem analisar e interpretar as informações coletadas em sala de aula para posterior planejamento e tomadas de decisões (MERTLER, 2012:14)¹⁷.

Entendo que é através da reflexão que o professor pode analisar e refletir sua prática de modo a desenvolver ações de intervenção capazes de modificar situações-problema de sua sala de aula.

O terceiro conceito de pesquisa-ação que trato nesse trabalho, é dado por Thiollent (2000:14). Para esse autor, falar sobre pesquisa-ação é, até certo ponto, conflitar com os preceitos teóricos alicerçantes da pesquisa tradicional – dita convencional -, com o objetivo de apontar novas possibilidades de análises interpretativas que legitimam a qualidade dos dados analisados dentro de uma proposta em que o conhecimento final é resultado da interação existente entre os participantes da investigação e o pesquisador. Entendo, a partir dessa perspectiva que a pesquisa-ação percebe os participantes da pesquisa como sujeitos ativos, capazes de refletir sobre as situações-problema vivenciadas em seus contextos de atuação.

Embora apoiado nos três conceitos de pesquisa-ação apontados por Burns (2009), Schmuck (1997 *apud* MERTLER, 2012:14) e Thiollent (2000), respectivamente, acredito que a pluralidade de definições do conceito de pesquisa-ação no meio acadêmico contribui, na maioria das vezes, para uma confusão terminológica. Por essa razão, acredito ser importante destacar algumas considerações sobre essa dificuldade terminológica para garantir propriedade à corrente metodológica adotada nesse trabalho. Para tanto, recorro, mais uma vez, ao trabalho de Thiollent (2000).

¹⁷ No original: *Reflection can be defined as the act of critically exploring what you are doing, why you decided to do it, and what its effects have been. In order for teachers to be effective, they must become active participants in their classrooms as well as active observers of learning process; they must analyze and interpret classrooms information and then use that information as a basis for future planning and decision making. (MERTLER, 2012:14)*

Esse autor argumenta que há, atualmente, vários termos em uso para descrever a pesquisa feita em colaboração com sujeitos participantes ou membros de uma determinada comunidade. Dentre esses termos, podemos citar aqueles apontados por Herr & Anderson (2005:2) como: *a pesquisa-ação, a pesquisa-ação participativa, a pesquisa prática, ciência de ação, a pesquisa-ação colaborativa, o questionamento cooperativo, a pesquisa educativa e outros*. Contudo, os termos que Thiollent (2000) distingue e que contribuem à evidência do tipo de pesquisa desenvolvida em meu trabalho, como também de sua importância, são exatamente aqueles colocados como pesquisa-ação e pesquisa participativa. Minha pretensão ao trazer essa distinção justifica-se pela necessidade de uma melhor compreensão e diferenciação entre esses dois tipos de pesquisas – o que, por vezes pode resultar numa confusão de leitura metodológica.

Ao distinguir terminologicamente esses dois tipos de pesquisa, Thiollent (2000:14) aponta para as proximidades existentes entre as naturezas que ambas possuem: *a relação sujeito e pesquisador e a situação problema*. Porém, insisto em dizer que a proximidade da natureza desses tipos de pesquisa não pode gerar confusão em relação aos objetivos que cada uma desempenha dentro de campo de investigação particular. Thiollent (2000:15) afirma que “a pesquisa-ação envolve os sujeitos no processo de investigação do problema, supondo uma forma de ação planejada de caráter social, educacional e técnico”. O que não acontece na pesquisa participativa.

Assim, para esse autor,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou 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 ou que deixa em aberto a questão valorativa, pois não se refere a uma predeterminada orientação da ação. (THIOLLENT, 2000:14)

Desse modo, é possível afirmar que a pesquisa-ação tem seu diferencial marcado e constituído pela elaboração de ações planejadas entre o pesquisador e os participantes, o que possibilita a ambos a capacidade e eficiência de respostas aos problemas da situação que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora. Já a pesquisa participativa caracteriza-se como um tipo de

pesquisa baseado numa metodologia de observação participante, em que os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com as pessoas da situação investigada, com o objetivo de melhor serem aceitos, mas não se envolvem diretamente com a situação.

Considerando a distinção anterior sobre a pesquisa-ação e participativa, acredito que a pesquisa-ação apresenta maior relevância para minha pesquisa, pelas seguintes razões:

- 1) Trata-se de um processo que envolve o trabalho em conjunto do pesquisador e do participante com o objetivo de melhorar determinadas práticas;
- 2) Trata-se de um processo colaborativo, composto de conversas e trabalhos de educadores com outros educadores, o que permite a desconstrução da relação de poder de pesquisador que delimita e participantes que executam, para uma visão de pesquisador e de participantes que constroem coletivamente suas ações;
- 3) É relevante para o professor, pois permite através dos resultados, transformações de determinadas práticas;
- 4) Desenvolve a reflexão crítica sobre a prática;
- 5) Permite compreender, de forma planejada e sistêmica, o processo de ensino e aprendizagem (MERTLER, 2012:19).

Nas próximas seções, procuro caracterizar o contexto da pesquisa, o professor-pesquisador, os professores participantes, os instrumentos/procedimentos de coletas e as atividades desenvolvidas ao longo do curso de formação.

2.1.2 O contexto da pesquisa

Realizei a pesquisa em parceria e com apoio da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Igaci localizada na região agreste do estado de Alagoas, entre fevereiro e julho de 2013. Primeiramente, apresentei meu projeto de formação de professores de Inglês à coordenadora geral de ensino e ao senhor secretário de educação que, na oportunidade, apreciaram a proposta com muito entusiasmo e concordaram em ceder um espaço físico adequado à realização dos encontros e garantia da participação de todos os professores da rede de ensino, desde que eles aceitassem participar por livre vontade de escolha.

Depois desse encontro, a Secretaria Municipal de Educação convidou todos os professores da rede para participar de uma reunião na qual a proposta seria apresentada com maiores detalhes. No encontro inicial, apresentei aos professores o projeto e suas possíveis contribuições à formação de todos. Percebi neles grande

interesse e isso aumentou ainda mais meu desejo de desenvolver um trabalho bastante significativo. Todos leram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁸ (ver anexo A) e tomaram ciência dos benefícios e riscos possíveis que poderiam ter. Logo após, assinaram o termo e elaboramos um calendário para os encontros, os quais nós decidimos chamar de oficinas de formação continuada, que aconteceriam a cada quinze dias (sempre à sexta-feira), de fevereiro a julho de 2013.

Para que todos pudessem participar, uma vez que alguns tinham aulas às sextas-feiras, a Secretaria Municipal de Educação, através da coordenação geral, solicitou que as escolas não ofertassem aulas aos professores participantes da formação, às sextas-feiras. Assim, todos os 12 interessados puderam participar tranquilamente. A secretaria também garantiu o fornecimento de lanche, a reprodução de cópias e materiais escolares como caneta, lápis, borracha, cartolina, papel madeira, cola, papel sulfite, livros didáticos, data show, CD para cópia midiática de material, DVD para cópia digital e um coordenador da secretaria para acompanhar a realização das oficinas e auxiliar na execução das atividades.

2.1.3 Os participantes

Os 12 participantes do estudo foram os professores de Inglês em atividade¹⁹ da rede municipal, o professor-pesquisador e os professores-pesquisadores convidados caracterizados nas subseções seguintes.

2.1.4 Os professores participantes

Participaram dessa pesquisa os 12 professores de Inglês da rede pública municipal de educação básica da cidade de Igaci que atuavam em escolas da zona rural e urbana no período matutino, vespertino e noturno. O período de construção de dados compreendeu o ano letivo de 2013, entre os meses de fevereiro a julho, com encontros quinzenais realizados sempre às sextas-feiras.

A escolha desse período justificou-se pelo fato do Parecer Consubstanciado (anexo B) que autorizava o início da pesquisa ter sido indeferido no dia 30 de maio

¹⁸ Constitui-se no documento oficial de consentimento livre do sujeito, ratificando sua participação na pesquisa.

¹⁹ Considerei os professores ativos, aqueles que são do quadro funcional e que não se encontram em desvio de função, de férias ou aposentados.

de 2012, pela banca examinadora do Conselho de Ética em Pesquisa e Ensino – COEPE, na 128ª reunião ordinária realizada pela banca examinadora, que alegou a necessidade de ajustamentos do projeto às normas que regem a pesquisa envolvendo seres humanos. Após o indeferimento, o projeto foi submetido em forma de recurso no dia 17 de julho de 2012, tendo sido somente aprovado no dia 19 de fevereiro de 2013.

No que se refere à escolha dos professores participantes da pesquisa, a justificativa é posta pelas razões que se seguem: os professores ministravam aula na rede pública de educação básica que é minha área de interesse. Eram professores que já haviam participado de um encontro de formação continuada que ministrei a pedido da Secretaria Municipal de Educação daquela cidade, no dia 20 de fevereiro de 2012.

Nessa formação, eles apontaram algumas das dificuldades que tinham para ministrar suas aulas e falaram do desejo por uma formação continuada que tivesse um tempo de duração mais longo e pudesse contribuir com a prática educativa dos mesmos, visto que as formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação aconteciam, somente, uma vez a cada semestre.

Sabendo do desejo que eles tinham por uma formação de tempo mais longo, senti-me motivado a construir com eles o curso de formação continuada que duraria um ano, mas que teve seu tempo abreviado devido ao atraso do Conselho de Ética em Pesquisa com relação à aprovação do projeto.

Outas características dos professores encontram-se detalhadas na tabela, a seguir:

Tabela 1 - Professores participantes da pesquisa

Nº	INICIAIS	FORMAÇÃO	ANOS DE ATUAÇÃO	SITUAÇÃO EMPREGATÍCIA
01	AM ²⁰	Letras Português/Inglês; Especialização <i>lato sensu</i> em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira; Formação complementar: curso de Inglês – intermediário I	10-20	Concursado
02	CN	Letras Português/Inglês; Especialização <i>lato sensu</i> em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira; Formação complementar: curso de Inglês – básico II	10-20	Concursado
03	EC	Pedagogia; Formação complementar: curso de Inglês – básico I	02-05	Contratado
04	EF	Ciências Biológicas; Formação complementar: curso de Inglês – intermediário I	05-10	Concursado
05	GL	Letras Português/Inglês; Especialização <i>lato sensu</i> em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira; Formação complementar: curso de Inglês – básico II	10-20	Concursado
06	JS	Letras Inglês (em andamento) Formação complementar: curso de Inglês – básico II	01	Concursado
07	JP	Letras Português/Inglês; Formação complementar: curso de Inglês – básico II	10-20	Concursado
08	AS	Letras Português/Inglês; Especialização <i>lato sensu</i> em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira; Formação complementar: curso de Inglês – Intermediário II	10-20	Concursado
09	PL	Pedagogia; Formação complementar: curso de Inglês – básico II	10-20	Concursado
10	RL	Letras Português/Inglês; Especialização <i>lato sensu</i> em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira; Formação complementar: curso de Inglês – Intermediário II.	10-20	Concursado
11	RT	Letras Inglês com especialização <i>lato sensu</i> em Língua Inglesa; Formação complementar: curso de inglês – avançado I	02-05	Contrato
12	SW	Letras Português/Inglês; Formação complementar: curso de Inglês – Intermediário II	10-20	Concursado

Fonte: Autor, 2013.

²⁰ Por questões éticas, convencionei o uso das iniciais do nome de cada professor participante.

2.1.5 O professor-pesquisador

Caracterizar a mim mesmo é uma atividade bastante difícil e ao mesmo tempo gratificante. Difícil porque ao falar sobre mim, fico limitado à ideia de estar ambicionando determinado “esnobismo”. Gratificante porque me permite fazer uma retrospectiva sobre meu amadurecimento profissional e as aprendizagens que desenvolvi ao longo de minha experiência profissional, acadêmica e da importância que passei a dar ao meu papel enquanto educador a partir das experiências vividas com os professores participantes.

Sou professor de Inglês da rede pública municipal de educação básica e tutor de ensino a distância no curso de letras Português/ Inglês, ambos na cidade de Arapiraca, cidade localizada no interior do estado de Alagoas. Minha experiência, como professor de Inglês da rede pública de educação básica de ensino, permitiu sentir o contexto familiar em que os professores participantes de meu objeto de investigação desenvolviam suas experiências de sala de aula e viviam suas dificuldades de ensino e aprendizagem. Acredito que o fato de ser professor de Inglês no mesmo contexto de atuação dos participantes (a sala de aula de educação básica) contribuiu bastante para que eles não se sentissem distantes das discussões e, ao mesmo tempo, sentissem-se a vontade para falar das situações-problema vividas por eles.

Confesso que as experiências que vivi e vivo atualmente na educação básica contribuíram bastante na elaboração das propostas de atividades que desenvolvi para cada semestre. Outras contribuições significativas vieram também de minha formação acadêmica (graduação), de meu curso de especialização *lato sensu* em metodologia do ensino da língua portuguesa e estrangeira e dos encontros e conversas engajadas no Seminário: formação de professores, ministrado pelo prof. Dr. Sérgio Ifa, no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas – PPGLL/UFAL, em que tive a oportunidade de participar com aluno especial. Na graduação (2008), minha preocupação se assentou no desenvolvimento de práticas comunicativas para o ensino de Inglês na educação básica, em que refleti sobre minha prática educativa, os reflexos dessa prática para a construção de aprendizagem efetiva da língua Inglesa dentro da abordagem do ensino comunicativo.

Na especialização (2011), minha preocupação firmou-se na observação dos graus de afetividade dos alunos para aprendizagem de língua Inglesa e como essa afetividade contribuía positiva e negativamente à aprendizagem. No Seminário sobre formação de professores tive a oportunidade de expandir meu horizonte teórico acerca das epistemologias filosóficas sobre formação de professores, prática reflexiva, ensino de línguas e abordagens de ensino. Daí, minha vontade de querer através de um projeto, trabalhar com a formação continuada de professores de Inglês da educação básica e ajudá-los a refletir melhor sobre seu papel enquanto professores de inglês, assumindo uma postura mais crítica e reflexiva sobre sua prática, objetivando a própria formação crítica do aluno.

Diante desse desejo de trabalho com formação continuada para professores de Inglês da educação básica, pensei num projeto que pudessem atender aos professores da cidade em que nasci, estudei e atualmente vivo, pois queria contribuir para a qualidade do ensino de minha cidade.

Outra contribuição, mais recente, nem por isso menos importante, tem sido minha participação no projeto Nacional de Formação para Professores de Inglês da rede pública de ensino básico da educação estadual e municipal, coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa, orientador de meu trabalho, e que tem por objetivo ofertar um curso de formação continuada para professores de Inglês dentro da visão reflexiva crítica e da abordagem de ensino na perspectiva teórica do letramento crítico, dos multiletramentos e do letramento digital. Proposta muito semelhante ao trabalho que desenvolvi e que se encontra em andamento, atualmente.

Para um melhor entendimento do fenômeno em estudo, detalho, a seguir, as oficinas que planejei. Descrevo também os objetivos de cada módulo executado, o conteúdo trabalhado, os procedimentos adotados à execução de cada atividade e os objetivos dos seminários realizados com os professores pesquisadores convidados a ministrar os seminários.

2.1.6 Os instrumentos de coleta

Para a coleta dos dados, utilizei como instrumentos: a gravação audiovisual dos encontros, o diário reflexivo dos professores, o diário reflexivo do pesquisador e

os planos de aula. Abaixo, segue a tabela com detalhes dos instrumentos utilizados em cada encontro:

Tabela 2 - Os instrumentos de coleta

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA			
	ENCONTROS	INSTRUMENTOS DE COLETA	OBJETIVO
MÓDULO I	1º	Gravação audiovisual.	Registrar as percepções dos professores sobre o ensino de Inglês.
	2º	Gravação audiovisual e diário reflexivo do pesquisador.	Retomar e discutir as percepções dos professores, tendo por objetivo registrar as ressignificações produzidas com as discussões.
	3º	Gravação audiovisual e os planos de aulas dos professores.	Registrar as reflexões dos professores acerca da aula que eles desenvolveram.
	4º	Gravação audiovisual.	Registrar as percepções dos professores sobre as aulas que foram desenvolvidas.
MÓDULO II	1º	Gravação audiovisual.	Registrar as percepções dos professores sobre o que possível trabalhar ou não nas aulas de Inglês.
	2º	Gravação audiovisual e diário reflexivo do pesquisador.	Registrar as percepções dos professores acerca das práticas de ensino desenvolvidas em sala.
	3º	Gravação audiovisual e diário reflexivo do pesquisador.	Registrar as percepções dos professores acerca das práticas de ensino desenvolvidas em sala.
	4º	Gravação audiovisual e diário reflexivo dos professores.	Registrar as produções de sala de aula dos professores
MÓDULO III	1º	Gravação audiovisual, diário reflexivo dos professores e planos de aula.	Registrar as produções dos professores.
	2º	Gravação audiovisual, diário reflexivo dos professores e planos de aula.	Registrar as produções dos professores.
	3º	Gravação audiovisual, diário reflexivo dos professores e planos de aula.	Registrar as produções dos professores.
	4º	Gravação audiovisual, diário reflexivo dos professores e planos de aula.	Registrar as produções dos professores.

Fonte: Autor, 2013.

2.2 As oficinas de Formação Continuada

Nessa seção, descrevo as oficinas de formação continuada que foram trabalhadas entre fevereiro a julho de 2013 com os 12 professores da rede pública municipal, participantes da pesquisa. As oficinas de formação continuada não seguiram uma elaboração prévia, ao contrário, elas foram sendo pensadas e organizadas conforme as necessidades dos professores iam surgindo, o que valida seu caráter organizacional colaborativo/coletivo. Ao término, verifiquei que as oficinas concorriam ao formato abaixo descrito:

Tabela 3 - As oficinas de formação continuada

Módulo I	Sensibilizando e mobilizando o conhecimento
Seminário I	O Ensino de Inglês na pós-modernidade
Módulo II	O Conhecimento teórico e prático
Seminário II	A pesquisa-ação e abordagem do letramento crítico
Módulo III	Aperfeiçoando a prática
Seminário III	Reflexões e perspectivas

Fonte: Autor, 2013.

Cada módulo teve por objetivo estabelecer relações contínuas de conhecimento em direção à produção de práticas educativas autônomas e, ao mesmo tempo, coletivas. Autônomas porque, a partir das reflexões individuais, os professores tiveram autonomia para decidir e produzir tarefas adequadas às situações-problema de suas salas de aula. Coletivas, porque os professores puderam discutir em grupo suas decisões sobre cada atividade, aceitando ou recusando o que era discutido nos encontros. Cada *Seminário* realizado teve por objetivo: a) refletir as ações desenvolvidas em cada módulo, b) planejar novas ações para serem desenvolvidas no módulo seguinte e c) dar ao professor oportunidades de diálogos aprofundados e intercambiados pela teoria e a prática. Para uma melhor compreensão, apresento as descrições detalhadas de cada módulo e seminário, assim como seus objetivos e atividades desenvolvidas.

2.2.1 Módulo I: Sensibilizando e mobilizando o conhecimento

O Módulo I compreendeu os quatro encontros que tive com os professores e teve como fundamentação as sugestões por eles apresentadas. Entretanto, antes de

iniciar as atividades, tive um encontro seminal em que apresentei os objetivos de minha pesquisa e a relevância da mesma para melhoria da prática docente do professor de inglês.

Esse encontro seminal foi muito importante porque, durante as conversas, pude perceber que eles não aspiravam por uma formação transmissora de conhecimento, mas ao contrário, aspiravam por uma formação promotora de construção de práticas alicerçadas nas experiências coletivas, vividas por cada indivíduo dentro e fora de seu contexto de atuação profissional. Por essa razão, cheguei à conclusão de que elaborar um plano de atividades para esse fim, teria que partir da própria **sensibilização dos participantes** para relatar suas experiências e, a partir delas, **mobilizá-los à construção ou reelaboração das práticas educativas**, intermediadas pela aproximação da teoria e da prática para conseqüente aperfeiçoamento das mesmas. Nessa direção, o Módulo I: *sensibilizando e mobilizando o conhecimento*, compreendeu as atividades e os objetivos descritos conforme ilustrado na tabela:

Tabela 4 - Módulo I: Sensibilizando e mobilizando o conhecimento do professor.

ENCONTRO	CONTEÚDO	OBJETIVO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1	Percepções sobre o ensino de Inglês.	Identificar e discutir as percepções iniciais dos professores sobre o ensino de Inglês.	Os professores falam do ensino de Inglês na atualidade e seus objetivos.
2	Confronto de pontos de vistas sobre o ensino dito tradicional, comunicativo e o mais adequado à realidade de cada um.	Questionar o papel do professor com relação às práticas educativas desenvolvidas em sala de aula e discutir, até que ponto, a estrutura escolar condiciona essas práticas.	Discussão e reflexão em grupo das colocações feitas no encontro I sobre o papel do professor no ensino de Inglês e do objetivo maior do ensino e aprendizagem da língua Inglesa.
3	Elaboração de uma atividade (microaula), dentro dos objetivos compreendidos por cada professor para o ensino de Inglês.	Produzir atividades práticas para serem trabalhadas em sala de aula, para depois discutir e refletir se os objetivos dessas aulas foram alcançados mediante a representação sobre o ensino de Inglês que eles afirmaram.	Elaboração de planos de aula prática a partir das compreensões dos professores sobre o que de fato deve ser trabalhado com os alunos.
4	Reflexão das aulas desenvolvidas em sala e experiências adquiridas.	Perceber através das reflexões dos professores se os objetivos das aulas foram alcançados após realização das mesmas.	Discussão das aulas e reflexões sobre as aprendizagens produzidas em sala de aula.

Fonte: Autor, 2013.

Quando iniciei a formação continuada e a execução do Módulo I: *Sensibilizando e mobilizando o conhecimento*, temi que a sensibilização e

mobilização não fossem promovidas nos professores, pois nem sempre esses profissionais estão abertos ao diálogo para falar de suas angústias, medos, incertezas e desejos, o que não me daria também o direito de julgá-los, visto que de certo modo, eu estava querendo invadir a intimidade de suas salas de aula e práticas educativas. Entretanto, esse medo não se concretizou, pois os professores se sentiram muito à vontade para falar sobre o que pensavam do ensino de Inglês, do seu papel enquanto professor, das metodologias que adotavam, da estrutura escolar como meio fundante e impositiva de suas práticas, do tipo de ensino adequado para atender as necessidades atuais e também para falar das situações-problema vividas por cada um deles.

Possivelmente, o que contribuiu para a manutenção de um ambiente confortável no qual os professores se sentiram à vontade para falar foi exatamente a pontualidade das questões elaboradas em cada encontro e a disposição que tive para ouvi-los, provocando-os reflexivamente com outras questões que se somaram aos questionamentos iniciais. O Módulo I: *Sensibilizando e mobilizando o conhecimento* teve, desde seu início, a intenção de identificar as percepções dos professores sobre o ensino de Inglês na atualidade. Para tanto, comecei o primeiro encontro com os seguintes questionamentos:

1. O que vocês acham do ensino de Inglês na atualidade?
2. Será que o tipo de ensino (nossas práticas), as abordagens que utilizamos, promove a aprendizagem daquilo que o aluno quer aprender?
3. Como deve se caracterizar o ensino (as aulas) de Inglês?

As respostas foram gravadas por uma câmera de vídeo posicionada no fundo da sala. Depois de assistir toda a gravação, transcrevi as respostas em meu diário e as levei para o segundo encontro. Minha intenção foi provocar os professores, para que eles pudessem refletir um pouco mais sobre suas práticas de ensino e perceber, até que ponto, eles se mostram limitadas ou não pela estrutura escolar. Após identificar as percepções dos professores sobre o ensino de Inglês e práticas adotadas, sugeri que eles, com base nas respostas dadas no segundo momento, elaborassem um plano de aula para suas turmas.

No terceiro encontro, os professores finalizaram os planos de aula e apresentaram uma micro-aula. O objetivo foi confrontar dessa apresentação foi

identificar os procedimentos adotados por cada grupo para a elaboração do plano e provocar reflexões sobre os mesmos. Para isso, fiz os seguintes questionamentos:

1. Por que vocês escolheram esse tema?
2. Quais os objetivos de trabalhá-lo?
3. Como vocês imaginam dar essa aula?
4. O que os alunos sabem sobre ele e o que vocês esperam que eles aprendam?
5. O que tem no plano de aula de vocês que não tem no plano de aula de seus colegas? Ou vice-versa?

Acredito que minhas provocações permitiram compreender os procedimentos adotados para o desenvolvimento da aula e refletir sobre o tipo de aprendizagem que o aluno possivelmente teria mediante os objetivos que os professores apontaram no plano de aula.

No quarto momento, elaborarei alguns questionamentos que objetivaram verificar se os procedimentos utilizados na aula prática foram os mesmos apontados durante a micro-aula que eles apresentaram no terceiro encontro. As questões foram:

1. Como vocês desenvolveram a aula?
2. O que foi satisfatório? E o que não foi?
3. Quais são as necessidades de aprendizagem de nossos alunos?

Esses questionamentos foram bastante importantes, pois fizeram com que os professores refletissem, mais uma vez, sobre suas práticas e como elas são importantes para produzir um ensino significativo ou não. O que muitas vezes parece não ser alcançado pelo fato de as práticas estarem condicionadas, ora às expectativas dos professores, ora às expectativas da estrutura escolar e, às vezes, de ambos. Não somente isso, mas também apontou para uma direção fundamental: o questionamento da necessidade de pensar o aluno como um sujeito que se constitui através de sua própria realidade e de seu contato com outros através da interação social e do uso da língua.

Após finalização do *Módulo I: Sensibilizando e mobilizando o conhecimento*, desenvolvi o *Seminário I*, tendo por objetivo: a) refletir sobre as ações desenvolvidas no módulo e b) planejar ações para serem desenvolvidas no módulo II e c) dar ao professor oportunidades de diálogos aprofundados e intercambiados pela teoria e a

prática. Para uma melhor compreensão, seguem detalhados os conteúdos e os objetivos do Seminário I.

Tabela 5 - Seminário I

ENCONTRO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1	<p>Temática geral: O ensino de Inglês na sociedade globalizada.</p> <p>Subtemas: Ensino e aprendizagem da língua; A interação social como meio fundante das práticas educativas; A língua como instrumento de poder e de construção de identidades; A prática reflexiva do ensino.</p>	<p>Situar os objetivos do ensino da língua Inglesa na sociedade globalizada; Destacar a importância do ensino como meio constituído no processo de interação social; Refletir sobre o papel da língua como meio de construção de identidades e de significados; Refletir sobre as práticas de ensino para atingir os objetivos acima citados</p>	<p>Discussão com os participantes do projeto de formação continuada e reflexões sobre propostas de ensino.</p>

Fonte: Autor, 2013.

O *Seminário I* proporcionou a expansão do horizonte teórico que devemos ter sobre: a) o sujeito constituído através das relações e das interações sociais, b) a linguagem como forma de poder e c) a necessidade de desenvolver práticas de ensino com relevância àquilo que, de fato, o aluno precisa aprender para agir dentro das práticas sociais. Para esse momento foram elaborados os seguintes questionamentos:

1. Aprender uma língua ajuda a construir identidades? Por quê?
2. Afinal de contas, o que é identidade?
3. Vocês concordam que a língua é uma ferramenta para construção de identidade?
4. Quais são as necessidades e desejos de aprendizagem de nossos alunos?
5. Será que a escola permite trabalhar a identidade do aluno? E nossas práticas permitem também?
6. Como podemos pensar nossas práticas a fim de possibilitar um ensino capaz de tornar a aprendizagem de língua Inglesa mais prazerosa para o aluno?

Esses questionamentos foram bastante fecundos e sinalizaram para uma percepção de que os professores não tinham antes: *considerar, no desenvolvimento de suas práticas, as necessidades de aprendizagem dos alunos e a importância de sua própria realidade como pano de fundo da aprendizagem.*

2.2.2 Módulo II: o conhecimento teórico e prático

Após a realização do Seminário I, as reflexões dos professores sinalizaram para a necessidade de desenvolver atividades de ensino imbricadas pela teoria e prática. Daí a razão do Módulo II ter recebido a seguinte nomenclatura: o *conhecimento teórico e prático*. Os conteúdos, objetivos e atividades desenvolvidas nesse módulo II, seguem detalhadas conforme ilustração na tabela.

Tabela 6 - Módulo II: o conhecimento teórico e prático

ENCONTRO	CONTEÚDO	OBJETIVO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1	O contexto social do aluno e suas necessidades de aprendizagem.	Discutir as necessidades de aprendizagem dos alunos, os instrumentos e o desenvolvimento de ações práticas para sala de aula.	Discussão sobre o uso da linguagem como elemento constituído por meio da interação social; O uso do livro didático na sala de aula como instrumento de aprendizagem.
2	O ensino crítico-reflexivo.	Apresentar os professores à proposta de praticas de ensino dentro da perspectiva crítico-reflexiva.	Leitura e discussão de textos sobre a prática crítico-reflexiva e seus objetivos.
3	A pesquisa-ação como meio potencializador das ações práticas para o ensino de Inglês.	Apresentar os professores à proposta da pesquisa-ação e seu uso como meio sinalizador para (re)elaboração das práticas educativas.	Leitura e discussão da natureza da pesquisa-ação e suas finalidades.
4	Discussão das anotações dadas.	Refletir sobre as percepções dos professores em relação às situações-problema de sala de aula e o uso de abordagens adequadas a essas situações.	Leitura das anotações dos professores sobre as situações-problema de sala de aula; Discussão sobre a abordagem do letramento crítico.

Fonte: Autor, 2013.

O objetivo do Módulo II foi proporcionar, aos professores, reflexões acerca de práticas educativas voltadas a apreciação do aprendiz. Para o primeiro encontro do Módulo II, retomamos alguns dos questionamentos do *Seminário I* e acrescentei outros:

1. A escola e as práticas educativas permitem trabalhar a identidade dos alunos?
2. Como pensar práticas que permitam o ensino de Inglês para esse fim?
3. O que considerar para o ensino de Inglês?
4. Considerando o livro didático, é possível tornar o ensino de Inglês mais dinâmico, trabalhando as quatro habilidades e tornando o sujeito mais crítico?

Esses questionamentos permitiram refletir, principalmente, sobre o livro didático e sua utilização no ensino de língua Inglesa e apontaram para a necessidade de adaptá-lo mediante práticas educativas que considerem o tipo de conhecimento que o sujeito precisa adquirir para atuar socialmente. Também assinalou para outra direção: para adaptar o livro didático às necessidades de aprendizagem dos alunos, é necessário desenvolver uma postura mais reflexiva e crítica sobre as situações-problema de sala de aula.

O segundo e o terceiro encontro do Módulo II tiveram por objetivo a discussão da necessidade do professor ter uma postura mais reflexiva e crítica sobre o ensino e suas práticas. Para tanto, foram elaborados os seguintes questionamentos:

1. Vocês se consideram professores reflexivos e críticos?
Por quê?
2. Por que é necessário desenvolver uma postura reflexiva em sala de aula?
3. Como perceber as situações-problema e (re) significá-las por meio de ações planejadas?
4. Você já ouviu falar da pesquisa-ação?

Os questionamentos elaborados no segundo e terceiro encontros do Módulo II: *o conhecimento teórico e prático*, apontaram para a adoção de uma abordagem metodológica potencial capaz de dar, aos professores, a capacidade necessária de perceber as situações-problema de sala de aula e ação planejada sobre elas. Nessa direção, foi pedido a eles que fizessem anotações sobre as situações-problema vividas em sala de aula para posterior discussão no quarto encontro.

No quarto e último encontro do Módulo II, discutimos as anotações das situações-problema feitas pelos professores e quais ações deveriam ser planejadas para transformar aquelas situações. Nesse encontro, elaborei as seguintes questões:

1. Quais foram as situações-problema identificadas por vocês?
2. Quais ações devem ser planejadas para transformar essas situações-problema?
3. Vocês se sentem de alguma forma, mais reflexivos e críticos com relação às situações-problema de sala de aula?

Os questionamentos desse último encontro do Módulo II levaram os professores a questionarem, mais uma vez, o tipo de prática educativa adotada em sala de aula e seus objetivos. Percebi nesse momento que tais práticas deveriam

ter, além dos objetivos já observados nos encontros do Módulo II, outro objetivo maior: *a formação cidadã dentro de uma visão crítica da linguagem*. Entretanto, afirmar que abordagem deveria ser adotada para esse fim e como elaborar aulas intercambiadas por essa abordagem foi o grande desafio que surgiu.

Após finalização do *Módulo II: o conhecimento teórico e prático*, desenvolvi o **Seminário II**, tendo por objetivo: a) refletir sobre as ações desenvolvidas a partir do módulo II, b) falar sobre a abordagem do letramento crítico e a produção de atividades de Inglês dentro dessa abordagem. Para uma melhor compreensão, detalho os conteúdos e os objetivos do Seminário II.

Tabela 7 - Seminário II

SEMINÁRIO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1	<p>Temática geral: O letramento crítico nas aulas de língua Inglesa</p> <p>Subtemas: A língua como instrumento de poder.</p>	<p>Situar os objetivos do letramento crítico;</p> <p>Refletir sobre as práticas de ensino do professor dentro da perspectiva do letramento crítico.</p>	<p>Discussão com os participantes do projeto de formação continuada e reflexões sobre propostas de ensino dentro da abordagem do letramento crítico.</p>

Fonte: Autor, 2013.

O Seminário II veio a contribuir bastante, principalmente porque seus questionamentos tiveram as seguintes provocações:

1. Como promover, por meio da aprendizagem da língua Inglesa, consciência crítica nos alunos?
2. O que considerar de importante dentro da esfera crítica de aprendizagem?
3. Vocês já ouviram falar de letramento? E letramento crítico?
4. Por que e para que ser crítico?
5. Como elaborar aulas dentro da abordagem do letramento crítico?

Os objetivos desses questionamentos partiram da necessidade de fazer com os professores enxergassem o uso do letramento crítico como uma das possibilidades para o desenvolvimento da formação do cidadão crítico, que se deseja para atuar na sociedade globalizada. Fazer com eles percebessem possibilidades de desenvolvimento de práticas educativas alicerçadas por essa abordagem foi outro grande objetivo dos questionamentos.

Após a realização do Seminário II, algumas sugestões foram apresentadas pelos professores. Dentre elas, a necessidade de melhor compreender o processo de desenvolvimento de atividades que objetivassem a aprendizagem da língua Inglesa, dentro de uma visão crítica da linguagem. Por essa razão, a proposta para o Módulo III fundamentou-se no desenvolvimento e aplicação de atividades, tendo como fundamentação a utilização da abordagem do letramento crítico nas aulas de Inglês. O objetivo maior deste módulo foi verificar tanto o aperfeiçoamento das produções de atividades, como também a melhoria da prática, uma vez que os professores produziam essas atividades coletivamente e, logo após aplicação, elaboravam diários reflexivos para discussão com os demais colegas de outras possibilidades de trabalho.

2.2.3 Módulo III: Aperfeiçoando a prática

O Módulo III recebeu a seguinte nomenclatura: *Aperfeiçoando a prática*. A descrição dos conteúdos, dos objetivos e das atividades desenvolvidas segue, conforme ilustração na tabela:

Tabela 8 - Módulo III: o Aperfeiçoando a prática

ENCONTRO	CONTEUDO	OBJETIVO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1	Desenvolvimento de atividades de ensino dentro da abordagem do letramento crítico.	Desenvolver atividades educativas através do letramento crítico e do trabalho coletivo entre os participantes.	Seleção de unidades temáticas do livro e elaboração de atividades práticas dentro da perspectiva teórica do letramento crítico.
2	Discussão e reflexão sobre as atividades aplicadas.	Identificar os avanços ou não adquiridos através do uso das atividades desenvolvidas pelos professores e apresentar o diário reflexivo.	Planejamento de novas atividades mediante as reflexões produzidas pelo grupo e orientação de como utilizar o diário reflexivo.
3	Discussão e reflexão das atividades aplicadas.	Identificar os avanços adquiridos ou não após as reflexões construídas no encontro anterior.	Leitura dos diários reflexivos e elaboração de propostas através das percepções feitas no segundo momento.
4	Reflexões finais sobre as experiências vivenciadas dentro do projeto de formação continuada e suas contribuições às práticas de ensino.	Oportunizar os professores com um momento de reflexão sobre as experiências vividas no projeto de formação continuada e as aprendizagens adquiridas.	Diálogos coletivos e confecção de relatório final.

No Módulo III: *Aperfeiçoando a prática*, objetivamos produzir atividades práticas, utilizando o próprio conteúdo do livro didático através do uso da abordagem do letramento crítico. Sendo que, a cada produção de atividades e aplicação das mesmas em sala de aula, os professores deveriam fazer anotações em diários reflexivos sobre o desenvolvimento das aulas e os avanços ou não na aprendizagem dos alunos, agora, objetivando também a formação crítica desses sujeitos. Para tanto, as perguntas elaboradas em todos os momentos dessa última etapa: o *Aperfeiçoando a prática*, foram as seguintes:

1. Como você trabalhou a aula desenvolvida?
2. Você percebeu confrontos de opiniões entre os alunos?
3. Foi importante trabalhar dessa forma? Por quê?
4. Qual foi o diferencial de sua aula?
5. Você percebeu se os alunos ficaram mais críticos com relação à temática trabalhada?
6. Comparando suas práticas atuais com as descritas por vocês no início de nossa formação, o que de fato mudou?

Embora essa última etapa também tenha sido desenvolvida em quatro encontros, os questionamentos elaborados para cada um deles não se modificaram tanto com relação aos apresentados assim. Isso porque, em todos os encontros, fazíamos a leitura dos diários reflexivos, discutíamos as reflexões de cada professor, elaborávamos e reelaborávamos os planos de aula e sugeríamos novas ações diante das situações-problema que surgiam. Contudo, descrições maiores são apresentadas na interpretação dos dados das seções seguintes, pois, para cada encontro, foi feita uma análise teórica das atividades desenvolvidas ao longo da formação continuada.

Após finalização do *Módulo III: Aperfeiçoando a prática*, desenvolvi o *Seminário III*, tendo por objetivo: a) refletir sobre as ações desenvolvidas a partir do módulo III, b) compreender e interpretar os avanços ou não observados na prática de ensino dos professores, ao longo das oficinas de formação continuada. Para uma melhor compreensão, segue detalhado o ponto de discussão e seu objetivo principal.

Tabela 09 - Seminário III

SEMINÁRIO	CONTEÚDO	OBJETIVO	ATIVIDADES
1	O Ensino de Inglês e a formação continuada do professor.	Refletir sobre as contribuições do projeto de formação continuada.	Conversas com todos os participantes e produção de relatórios.

2.2.4 Procedimentos de análise dos dados

O presente trabalho de investigação dividiu-se em três etapas, a saber: a submissão do projeto ao Conselho de Ética em Pesquisa e Ensino, o início da pesquisa de campo para a coleta de dados e terceira e os momentos em que tomei os dados coletados para interpretação dos resultados.

A primeira etapa compreendeu a submissão do projeto ao Conselho de Ética em Pesquisa e Ensino e ocorreu no dia 09 de abril de 2012 e foi avaliado pela banca examinadora na 128ª reunião ordinária realizada no dia 30 de maio e teve seu parecer substanciado indeferido sob a justificativa de incoerências que deveriam ser ajustadas. No dia 17 de julho, após adequação das incoerências alegadas, o projeto foi submetido em forma de recurso e teve sua aprovação deferida no dia 19 de fevereiro de 2013, permitindo assim o início da pesquisa.

A segunda etapa, o início da pesquisa de campo para a coleta de dados, aconteceu logo após o deferimento do projeto. Quanto às oficinas de formação, elas foram desenvolvidas ao longo de 12 encontros de 4 horas cada e compreenderam o que eu convencionei chamar, ao término da pesquisa, de módulos: sensibilizando e mobilizando o professor, a teoria e a prática e o aperfeiçoando da prática do professor.

Apesar de apresentar a oficina dentro dessa sequência, quero deixar claro que não objetivei, em nenhum momento, desenvolver uma proposta modular em que estágios precisam ser percorridos a fim de atingir os objetivos que se propõe inicialmente. Na verdade, essa sequência modular foi observada somente ao término da pesquisa, quando precisei triangular os dados e percebi que os mesmos concorriam a essa organização.

Devido a grande quantidade de dados que foram produzidos, tive dificuldades para reduzi-los e para fazer a interpretação dos resultados finais. Sobre isso, é importante ressaltar que é típico da análise qualitativa, de cunho pesquisa-ação, que o pesquisador envolva-se num processo indutivo de análise no qual ele deve tentar reduzir seu volume de dados coletados, a fim de organizar, descrever e interpretar, somente aqueles que, de fato, serão importantes para a análise final. Quando nesse contexto, Mertler (2012:157), sugere que “o pesquisador estabeleça algumas

categorias de análise durante a leitura do material coletado”, no entanto, optei por não estabelecer pré-categorias de análise, para não perder a oportunidade de perceber o que os dados revelam e aquilo que eu não previa ser revelado.

A terceira etapa constituiu o momento em que tomei os dados reduzidos para interpretação dos resultados finais. Primeiro, assisti a todas as gravações dos encontros e fui transcrevendo as reflexões verbalizadas dos professores. À medida que essas transcrições se efetivavam, fui destacando pontos importantes que convencionei chamar de temas. Esse procedimento foi adotado ao longo dos 06 primeiros encontros principalmente, e a partir do 7º encontro, fui analisando também os diários reflexivos dos professores. Nesses diários, os professores participantes faziam anotações das aulas desenvolvidas, refletindo principalmente sobre as dificuldades e sucessos obtidos durante a dinâmica da aula.

Paralelamente à leitura dos diários reflexivos, fui lendo também os planos de aulas produzidos pelos professores, a fim de compreender os procedimentos adotados para a elaboração e identificar as correlações existentes entre as reflexões escritas do diário reflexivo e as aulas em si. Para isso, utilizei a perspectiva holística de Parsons & Brown (2002 *apud* MERTLER, 2012:157) na qual eles afirmam ser “importante não apenas observar os dados por si só, mas também considerar outros aspectos que contribuem e permitem novas interpretações”.

Ao adotar tais procedimentos para a interpretação que fiz dos dados, percebi a necessidade de retomar as perguntas de pesquisa iniciais e as que foram surgindo ao longo dos encontros que tivemos, com o objetivo de estabelecer relações e coerências existentes entre elas e as interpretações que eu fiz de meus dados. Sobre isso, (Mertler, 2012:157) afirma que “o movimento entre os resultados das análises e as perguntas iniciais/durante a pesquisa são fundamentais para que haja qualidade na interpretação dos dados”.

Tabela 10 - Perguntas de Pesquisa

PERGUNTAS DE PESQUISA	
01	Como deverão ser organizadas as oficinas de formação continuada?
02	Quais conhecimentos e percepções os professores participantes trazem consigo?
03	De que forma as oficinas de formação continuada promovem o desenvolvimento da prática crítico-reflexiva dos professores participantes?
04	Como possibilitar, aos professores participantes das oficinas de formação continuada, capacidade para que os mesmos construam saberes a partir da reflexão de sua prática?
05	De que maneira a prática de ensino dos professores participantes pode ser melhorada por meio das oficinas ofertadas e das contribuições teóricas do letramento crítico?

Fonte: Autor, 2013.

Neste capítulo apresentei o caminho metodológico que percorri e as dificuldades que tive para desenvolver minha pesquisa. No próximo capítulo, faço as interpretações dos dados que coletei, mantendo diálogo reflexivo com as teorias que dão respaldo ao meu trabalho.

3 DIALOGANDO COM OS DADOS

A interpretação que construo não é única e exclusiva de meu olhar particular sobre os dados que observei. Na verdade, a interpretação que construo constitui o olhar prisma de outros olhares que tomei para dar valor à interpretação que objetivei. Não fosse assim, nenhuma interpretação seria legítima, tampouco possível de realização, pois não existe interpretação sem o olhar do outro, sem o olhar alheio. (SANTOS, 2013)

Nesse capítulo, descrevo minhas interpretações dos dados com a proposta teórica discutida no capítulo 1 deste trabalho. Para tanto, apresento os encontros que tive entre os meses de fevereiro e julho de 2013 e que constituíram a formação continuada. No total foram 15 encontros, sendo 12 para as oficinas de formação e 03 para os seminários que realizamos contando com a presença de um professor-pesquisador convidado. Minha interpretação compreendeu as atividades desenvolvidas no módulo I: sensibilização e mobilização do conhecimento, módulo II: teoria e prática e módulo III: aperfeiçoando a prática. À medida que detalho e relaciono as reflexões dos professores com as teorias, vou produzindo minhas interpretações considerando as perguntas iniciais que motivaram minha pesquisa.

3.1 Módulo I: Reflexões iniciais

Buscando responder à segunda questão de pesquisa de meu trabalho, *que envolve a construção de um entendimento sobre os conhecimentos e as percepções trazidas pelos professores participantes para as oficinas de formação continuada e as que foram produzidas ao longo dos encontros*, trago, à baila, a análise dos dados do **Módulo I: Sensibilizando e mobilizando o conhecimento**.

As atividades desenvolvidas nas oficinas desse módulo tiveram por objetivo **sensibilizar** o professor para a importância de discutir o ensino de Inglês na atualidade, identificando suas percepções sobre o ensino de Inglês na atualidade, e **mobilizá-lo** a refletir sobre suas práticas de ensino e que implicações elas têm para a manutenção de uma aprendizagem capaz de motivar o aluno e, ao mesmo tempo, proporcionar formação cidadã.

3.1.1 Módulo I: primeiro encontro

Interpreto os dados obtidos no primeiro encontro do **Módulo I: Sensibilizando e mobilizando o conhecimento**, através de perguntas que foram feitas para os professores participantes de minha investigação e gravadas por uma câmera posicionada no fundo da sala. Foram feitas 03 perguntas, com o objetivo de identificar as percepções dos professores sobre o ensino de Inglês na atualidade. As perguntas foram:

1. Quais são suas percepções acerca do ensino de Inglês na atualidade?
2. Será que as abordagens que vocês utilizam promovem a aprendizagem daquilo que o aluno deve/quer aprender?
3. Como deve se caracterizar o ensino (as aulas) de Inglês?

Ao analisar as gravações, percebi que somente 09 professores responderam quando questionados e os três restantes permaneceram em silêncio. Depois de assistir às gravações, fiz a transcrição das respostas dadas pelos professores em meu diário. Feito isso, procurei compreender as reflexões dos professores, de modo a evidenciar as percepções que eles tinham sobre o ensino de Inglês. Tais reflexões revelam as seguintes percepções:

- 1) Não se aprende Inglês na escola regular;
- 2) Os professores não falam Inglês;
- 3) As aulas de Inglês priorizam o ensino tradicional de gramática.

A percepção **não se aprende Inglês na escola regular** é ilustrada nas reflexões que seguem:

Infelizmente, o ensino de Inglês não acontece na escola pública da mesma forma que acontece no cursinho. Os alunos estudam quatro anos e saem sem saber falar. (CN)

O ensino de Inglês é muito defasado na escola pública e não dá para aprender. O aluno permanece sete anos e para aprender a falar têm que ir para um cursinho. (RL)

Lembro de que antigamente a língua ensinada na escola era o francês e minha mãe até sabe falar umas coisinhas. Hoje, temos o Inglês e não vejo ninguém sair do verbo to be. Particularmente, acho o ensino muito defasado na escola regular pública e isso contribui para que não se aprenda Inglês de verdade. (JP)

Trazendo essa primeira percepção para o bojo teórico de minhas discussões, percebo que ao afirmar o ensino de Inglês como algo defasado – que impossibilita a aprendizagem da língua –, o professor parece esquecer de que também é parte dessa realidade de ensino. Desse modo, entendo que o ensino de Inglês não pode ser totalmente afirmado como algo defasado, pois os professores certamente possuem e desenvolvem em suas aulas, algum tipo de conhecimento linguístico que corrobora a aprendizagem da língua em maior ou menor grau.

Talvez, o que J.P. afirma como “aprender Inglês de verdade” seja algo que se alicerça no desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, principalmente a fala, como afirmado pela professora R.L.: *“para aprender a falar, [o aluno] tem que ir para o cursinho”*. Essa posição é também defendida pelo professor CN: *“o ensino de Inglês na escola pública não acontece da mesma forma que acontece no cursinho”*, ou seja, de que aprender a língua é aprender a falar.

Daí, a importância de tentar fazer os professores refletirem criticamente (GIROUX, 1997) essa posição, uma vez que, ensinar uma língua não implica somente fazer com que o aluno aprenda a falar a língua, mas também construir significados através das quatro habilidades e conhecer aspectos relacionados à gramática da língua.

A percepção ***os professores não falam Inglês*** é ilustrada nas reflexões abaixo:

O ensino de Inglês ainda é péssimo em nossas escolas. Não há material didático, turmas lotadas, o professor tem dificuldades para falar a língua e sem contar que eles não têm material suficiente. Isso acontece porque muitos fizeram Português/ Inglês e acabaram se dedicando somente a língua Portuguesa. (RT)

O ensino de inglês precisa passar por uma reforma e, antes de tudo, é necessário rever a própria formação do professor, pois muitos deles acabam cursando Letras Português/ Inglês e não se dedicam nem ao curso de Português nem de Inglês. Alguns aprendem porque vão para os cursinhos, outros ficam aí, dando aulas de gramática. (PA)

As reflexões dos professores apontam para três compreensões possíveis. A primeira delas diz respeito a pouca oportunidade que é dada ao professor em formação inicial para que ele aprenda a língua. É realidade em muitas universidades brasileiras a existência de programas que não dão aos professores condições para

que eles desenvolvam a proficiência linguística de que irão precisar para o exercício da profissão.

A segunda compreensão diz respeito ao tipo de habilitação que o curso superior oferece aos professores em formação inicial. Algumas universidades ofertam dupla habilitação Português/Inglês, e o professor em formação inicial, principalmente aquele que não tem proficiência na língua acaba se dedicando mais a língua Portuguesa do que a língua Inglesa.

A terceira compreensão diz respeito à falta de material didático-metodológico e a superlotação de salas, fatores que parecem contribuir para o insucesso do ensino de inglês na escola pública. Essa realidade faz-se presente na maioria das escolas brasileiras e que precisamos questioná-la. Uma das características do ensino reflexivo (Smyth, 1992) consiste em tornar problemáticas as limitações que os professores enfrentam para desenvolver sua prática de sala de aula.

A percepção, **as aulas de Inglês priorizam o ensino tradicional de gramática**, revela o senso comum de os professores entenderem suas práticas em sala de aula, como consequências das limitações que o sistema educacional gera. Isso é notável quando PL, um dos professores participantes, afirma: *A escola normal trabalha o conteúdo gramatical que é uma coisa estática, sei lá, meio padronizada (PL).*

É possível identificar que sua prática baseia-se, fundamentalmente, no ensino tradicional de gramática, sendo o mesmo, algo que a instituição padroniza (SMYTH, 1992). Entretanto, quando o professor afirma: *Percebemos que os alunos querem mais, mas a gente não consegue ir além.* PL reconhece que, de alguma forma, ele contribui para a manutenção desse tipo de ensino, pois, o mesmo não consegue ir além daquilo que a instituição preconizou para sua prática.

Por essas razões, acredito que os professores precisam assumir dois papéis: o de *intelectual transformador* (GIROUX, 1997), que é capaz de rever sua ação prática e o de *intelectual crítico* (KEMMIS, 1987), que é capaz de questionar o papel da escola, o seu próprio papel e as responsabilidades que assume em favor do compromisso de transformação do pensamento dominante na sociedade. (CONTRERAS, 2002).

3.1.2 Módulo I: segundo encontro

No segundo encontro, retomei as reflexões do encontro anterior para que eu pudesse ter uma melhor compreensão de tudo o que foi dito sobre o ensino de Inglês na escola pública regular, do contexto que investiguei, objetivando provocar nos professores novas reflexões e propostas. As reflexões que o segundo encontro trouxe, foram construídas após eu ter feito a transcrição em meu diário reflexivo de algumas reflexões que chamaram minha atenção e que careciam de maiores provocações. São elas: ***a formação do professor, o saber a língua e o ensino de gramática.***

Ao retomar a discussão, questionei os professores por que eles se julgavam tão incapazes com relação ao ensino, tendo como referência a seguinte colocação:

A gente, nós, na nossa formação acadêmica e de formação de curso que a gente já participou. O que nós temos de conteúdo pra fazer, desenvolver um processo, aquilo que nós pensamos, nós nem mesmo alcançamos (PL).

Tal provocação deveu-se à necessidade de fazer com que o professor refletisse melhor sobre o seu papel como responsável pelas práticas de ensino que promovem aprendizagem da língua.

Diante de minha provocação, percebi que esse sentimento de culpa foi ressignificado ao reconhecer que essa culpa nem sempre é dele. Isto é, reconhecem que, na maioria das vezes, o mais que eles precisam alcançar e o mais que o aluno tanto quer aprender dependem de outras coisas, tais como: formação continuada para aperfeiçoar a língua, a prática de ensino por meio de metodologias e estratégias, tempo para planejamento de aulas, espaço para diálogos com demais colegas e oportunidades de perceber possibilidades para o ensino.

Às vezes, a falta de tempo e, até mesmo, de questionamento daquilo que estamos fazendo não nos permite pensar em outras possibilidades que melhorem o ensino e faça o aluno aprender. (AS)

Minha segunda provocação tomou como ponto de partida a seguinte reflexão produzida por um dos professores no primeiro encontro: *A escola normal trabalha o conteúdo gramatical que é uma coisa estática, sei lá, meio padronizada. E é o que a gente sabe fazer. É o que a gente pensa que sabe (CN).* Meu objetivo foi, nesse

momento, questionar a razão da passividade dos professores em aceitar tal padronização: do ensino tradicional de gramática. Por que essa padronização é aceita por eles de forma tão passiva?

Quis fazer com que eles se sentissem provocados a ponto de reconhecer que essa imposição acontece, mas que eles enquanto professores aceitam sem maiores questionamentos. A meu ver, essa aceitação revela pouca atitude reflexiva do professor sobre aquilo que ele faz em sala de aula e evidencia que, talvez, essa aceitação ocorra porque seja mais fácil trabalhar gramática. As palavras de CN corroboram a minha interpretação: *...é o que a gente sabe fazer. É o que a gente pensa que sabe (CN).*

Percebo de outro modo que, um deles afirma que a prática de ensino tradicional de gramática se sustenta, tanto pela escola quanto por eles, porque o aluno parece não ter um contato maior com o idioma: *E os meninos que estão lá, não tem contato, ou eles não têm essa proximidade com a linguagem, com esse idioma (PL).* O que é contraditório, na minha percepção, pois à medida que esse professor faz essa colocação, ele também afirma que, *eles mesmos [os alunos] sentem que o que tá sendo dado talvez não seja aquilo que ele quisesse. Talvez queiram mais. (PL)*

A meu ver, essa justificava não se sustenta, pois quando PL, um dos professores, afirma: *Mas, eles mesmos sentem que o que tá sendo dado talvez não seja aquilo que ele quisesse. Talvez queiram mais.* Ele evidencia que os alunos não são “tão distantes assim” da língua. Ao contrário disso, eu acho que por eles terem acesso à internet, às redes sociais e outras ferramentas de comunicação, eles estão mais propensos a utilizarem a língua em diferentes contextos de uso. Para reforçar meu argumento de que o aluno tem proximidade com o idioma, tentei provocar nos professores o reconhecimento de que o aluno quer aprender e esse querer é o que evidencia a proximidade. Para isso, retomei a reflexão dada por um deles:

Mas o que é que acontece? Eu acho que pela nossa preparação, não sei os demais, estou falando por mim, a gente não consegue ir além daquilo que ele [aluno] gostaria de ver. Né! A gente não consegue atender as necessidades dos alunos. [...] Não sei se aquilo que eles querem aprender é aquilo que estamos ensinando. [...] A gente não consegue lidar com a questão que aflora dos alunos em termos de necessidade. [...] Percebemos que os alunos querem mais, mas a gente não consegue ir além, (PL).

Percebo que essa colocação vai ao encontro do reconhecimento de que o ensino de Inglês e as práticas precisam ser revistas, o que também foi dito por PL: *Fica tão difícil, por que..., assim..., a gente, nós, na nossa formação acadêmica e de formação de curso que a gente já participou, o que nós temos de conteúdo pra fazer, desenvolver um processo, aquilo que nós pensamos, nós nem mesmo alcançamos. [...].* Logo, percebo haver nas reflexões apresentadas, um posicionamento de que por meio da formação continuada do professor e do olhar sobre sua prática é possível promover um ensino que permita a eles oferecer o **mais dos alunos**. Mas para que isso seja pontual, um terceiro elemento deverá ser levado em consideração: aquilo que o aluno quer aprender – “o seu mais”.

O segundo encontro revelou novos desafios e propostas. Dentre as propostas, surgiram aquelas relacionadas à necessidade de uma postura crítico-reflexiva sobre o ensino. Dentre os desafios, surgiram aqueles relacionados à necessidade de dar ao professor aprimoramento linguístico para que ele fosse capaz de, dentro de seu processo de reflexão contínua da ação, pensar em práticas de ensino que consideram “aquilo” que o aluno quer aprender, que na minha percepção é saber a língua para atuar nas práticas sociais em que se localizam.

Para ensinar a língua e atender à necessidade de saber a língua, é preciso, não apenas repensar as maneiras de ensinar e de aprender, mas também, pensar em como ajudar os professores no plano do “saber a língua”, pois não se pode ensinar aquilo que não se sabe ou se tem dificuldades para tal. Por essa razão, os professores e eu chegamos à conclusão de que seria necessário algum tipo de instrumentalização linguística antes de pensarmos crítico-reflexivamente sobre a prática de ensino.

Não pensar dessa forma, seria exigir deles algo que possivelmente não seriam capazes de desenvolver em suas aulas. Para tanto, decidimos ter dois encontros quinzenais: um para discutirmos sobre as práticas de ensino e o desenvolvimento de ações para as situações-problema percebidas na prática de sala de aula, outro para trabalharmos o aprimoramento linguístico através de atividades com foco em estratégias para trabalhar *leitura, audição, escrita, fala e gramática*.

Desse modo, trabalhei o aprimoramento linguístico dos professores ao longo do término do módulo I e durante todo o módulo II, através de atividades de fala, audição, leitura e escrita. Acredito que essa experiência proporcionou aos professores capacidades para que se sentissem mais motivados e também seguros com relação a sua ação em sala de aula e, principalmente, para trabalhar as habilidades linguísticas propostas no livro didático. A Tabela abaixo descreve as atividades desenvolvidas durante os encontros de aprimoramento linguístico dos professores:

Tabela 11: atividades de aprimoramento linguístico.

ENCONTRO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1	Leitura do texto: “competências necessárias ao professor de Inglês ²¹ ”
2	Trabalhando as habilidades linguísticas ²²
3	Atividades para o desenvolvimento da fala
4	Atividades para o desenvolvimento da audição
5	Estratégias para o ensino de leitura
6	Estratégias para trabalhar atividades de gramática

Fonte: Autor, 2013.

3.1.3 Módulo I: Terceiro encontro

Buscando responder, parcialmente, à terceira questão de pesquisa de meu trabalho, *que tenta compreender os modos pelos quais as oficinas de formação continuada contribuem para o desenvolvimento da prática crítico-reflexiva dos professores participantes*, apresento, aqui, minhas interpretações dos dados coletados no terceiro encontro do módulo I, cujas objetivações tomaram como base a proposta de desenvolvimento de planos de aula, em que os professores tiveram a oportunidade de informar:

- 1) A metodologia adotada para sua prática;

²¹ In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 1ª. ed. Campinas: Pontes. 75 pgs, 1993.

²² Para o aprimoramento das habilidades linguísticas, decidimos trabalhar diferentes atividades envolvendo estratégias para o ensino-aprendizagem da leitura, da fala, da audição e da escrita concomitantemente. No entanto, em alguns momentos, mesmo tentando trabalhar todas as habilidades, houve um foco maior com relação aos tipos de estratégias que podem ser utilizadas para se trabalhar cada uma delas. Contudo, isso não implica dizer que no processo de ensino-aprendizagem algumas habilidades são mais ou menos importantes do que outras.

- 2) As limitações impostas à prática de ensino;
- 3) As propostas que garantam o querer “mais do aluno”.

Para tanto, pedi que os professores dividissem-se em grupos de três participantes. Por ter um número de 11 participantes nesse terceiro encontro, pedi que se dividissem observando os seguintes critérios:

- 1) Professores de alunos do ensino fundamental II devem ficar com professores do ensino fundamental II.
- 2) Professores que trabalham com alunos do ensino fundamental II e do médio, devem escolher entre ficar no grupo do ensino fundamental II ou no médio;
- 3) Após formação dos grupos, escolher um assunto do livro didático adotado para as aulas de Inglês da escola ou outro da preferência do grupo;
- 4) Depois escolher a turma para qual gostaria de aplicar a aula;
- 5) Por fim, apresentar uma micro-aula para discussão em sala.

Seguindo esses critérios, tivemos os seguintes grupos:

Grupo I: 4 participantes (ver plano de aula em anexo C)

Grupo II: 4 participantes (ver plano de aula em anexo D)

Grupo III: 3 participantes (ver plano de aula em anexo E)

Após a elaboração dos planos de aula, pedi que os professores dessem uma micro-aula. O objetivo dessa atividade foi identificar a maneira pela qual os professores decidiram sobre a organização do plano de aula. Para tanto, foram feitos os seguintes questionamentos:

1. Por que vocês escolheram trabalhar com esse tema?
2. Quais os objetivos de trabalhá-lo?
3. Como vocês imaginam dar essa aula?
4. O que os alunos sabem sobre esse tema e, o que deverão ter aprendido logo após?
5. Será que os procedimentos adotados fluem para o alcance desses objetivos?
6. O plano de aula de seu grupo apresenta pontos em comum aos demais planos de outros grupos?

Acredito que as reflexões obtidas através desses questionamentos deram condições para que os professores pudessem afirmar suas justificativas e

expectativas com relação a cada plano de aula que foi desenvolvimento. Nessa direção, apresento as reflexões de cada grupo, a fim de perceber os procedimentos escolhidos para o desenvolvimento de cada aula e como esses procedimentos concorreram à construção da reflexão da prática educativa.

Decidimos desenvolver um plano de aula que pode ser aplicado tanto na turma do 8º ano quanto do 9º ano, pois achamos o tema bastante relevante. Nosso tema é relationships e nosso objetivo é discutir com os alunos os diferentes tipos de relacionamentos. Quanto a parte de gramática, trabalharemos modal verbs e simple past. Quanto ao esquema da aula, primeiro iremos perguntar, usando wh-questions, os tipos de relacionamentos que eles têm e, depois, com a ajuda de flashcards, discutiremos os tipos de relacionamentos que existem. Quanto aos conhecimentos prévios, achamos que eles gostarão de falar sobre esse assunto porque, né, eles estão na fase da adolescência, do namoro, que são tipos de relacionamentos. Eles certamente sabem muita coisa sobre isso. Depois, faremos a leitura do texto que está no livro, exploraremos algumas estratégias de leitura. Por fim, esperamos que eles tenham aprendido a falar sobre seus relacionamentos pessoais. (CN, Grupo I)

Bem, essa aula será aplicada para os alunos do 1º ano do ensino médio e o tema será: the place of my dreams. O objetivo dessa aula é fazer com que os alunos conheçam os diferentes aspectos culturais de nosso país, em Inglês. Então, primeiro, mostraremos alguns slides com imagens de lugares turísticos do Brasil, perguntando se alguém já visitou, o que sabe a respeito, se pode descrever e como chegar lá. A gente acha que eles devem saber alguma coisa sobre isso. Depois, iremos trabalhar a parte gramatical: adjectives, prepositions of places, how to read maps e write a postcard. Esperamos que, no fim da aula, eles saibam usar adjetivos para descrever lugar e escrever um cartão postal para alguém. (AS, Grupo II)

Essa aula será realizada com nossos alunos do 6º ano e tem por objetivo fazer com que os alunos falem sobre suas características pessoais e de outras pessoas. Nós fizemos alguns flashcards de pessoas famosas, que eles certamente devem conhecer: como a Xuxa, Angélica e Justin Bieber. Iremos trabalhar algumas estruturas do verbo to be, personal pronouns e os adjetivos descritivos. Depois disso, pediremos que eles trabalhem em grupo e descrevam seus colegas. Também pediremos que façam pequenos textos descritivos deles mesmos. (EC, Grupo III)

As reflexões dos professores permitiram compreender que os planos de aula elaborados apresentam a mesma sequência lógica: **apresentação do tema, gramática e atividades de produção.**

Já os procedimentos que eles utilizaram convergem a uma compreensão de que, dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, há uma predileção maior do “ensinar língua” através da gramática, com relação ao ensinar

habilidades de leitura, escrita, fala e até mesmo de audição. Percebo que eles têm uma compreensão de que o foco maior da aprendizagem da língua Inglesa deve ser a gramática.

A gramática é, como outra habilidade qualquer, importante para saber a língua na forma estrutural. Mas isso, não significa dizer que outras habilidades não são importantes. O trabalho com a leitura, principalmente, pode dar ao sujeito capacidade para que ele perceba como significados são construídos, revelados e ressignificados através da língua escrita.

Refletir sobre esse tipo de prática criticamente é, a meu ver, fundamental, tanto para compreender o porquê de os professores definirem a gramática como sendo a parte mais importante no processo de ensinar e aprender língua Inglesa, como também para questionar, até que ponto, as escolhas que fazemos para nossa prática de sala de aula são condicionadas ou limitadas pelas instituições de ensino (KEMMIS, 1987:149).

Outra questão que também deve ser observada com relação às escolhas feitas para se trabalhar a língua, principalmente, quando essas escolhas referem-se ao trabalho com o texto, é o tipo de informação/conhecimento que nos propomos a construir junto com o aluno. Isso porque, na maioria das vezes, nossa prática tende a perpetuar algumas ideologias e estereótipos que estão presentes no texto e nos fogem a consciência crítica e ao questionamento.

No momento em que os professores narraram o plano de aula que desenvolveram para trabalhar com seus alunos, percebi que o tipo de conhecimento a ser construído apresentava determinados posicionamentos ideológicos que se não problematizados durante a aula, corroboraram a perpetuação de um conhecimento em que os alunos não conseguem desenvolver sua consciência crítica sobre o assunto que está sendo trabalhado.

Esses foram os posicionamentos ideológicos:

- 1) Padrão de beleza:** a presença de personalidades famosas como Xuxa, Angélica e Justin Bieber que são conhecidos por alunos de faixa-etária do

ano/série apresentada e que representam, socialmente, um padrão de beleza;

- 2) Lugar dos sonhos:** a descrição de um lugar perfeito que não leva em consideração as belezas culturais do lugar em que o sujeito está localizado.

Levar o sujeito à compreensão de que a língua é um meio de empoderamento (BRYDON, 2011), que permite ter diferentes visões sobre determinadas questões deve ser o exercício fundamental à prática educativa do professor de língua. Entretanto, parece-me faltar ao professor participante de minha pesquisa essa consciência.

Contudo, reduzir minha interpretação a essa compreensão soa como prematura, uma vez que, levei em consideração somente os planos de aula desenvolvidos pelos grupos. Por essa razão, retomei no quarto encontro as reflexões apresentadas no terceiro.

3.1.4 Módulo I: Quarto encontro

Objetivando perceber as percepções dos professores sobre a aula que eles haviam aplicado, a partir do plano desenvolvido no terceiro encontro, fiz os seguintes questionamentos:

1. Como vocês aplicaram a aula de vocês?
2. O que foi satisfatório? E o que não foi?
3. O que vocês fariam diferente?

A partir dos questionamentos, destaquei algumas reflexões dos professores que me chamaram à atenção. São elas:

Eu apliquei seguindo aqueles passos que nós elaboramos no encontro passado e diria que consegui em parte. Em parte porque eu sei que o aluno quer aprender a falar sobre si, a usar a língua. Mas, quando eu apresentei os flashcards que achava que eles iriam gostar, quiseram falar sobre outras pessoas. E também já fui pedindo que os alunos descrevessem as pessoas dos flashcards. Mas eu nem tinha ensinando ainda os adjetivos. (EL, Grupo III)

A aula foi interessante. Eu ensinei primeiro os adjetivos no quadro e depois pedi que eles usassem para descrever as pessoas dos flashcards. Eles não gostaram muito do Justin Bieber. Depois, pedi que eles os descrevessem. (OF, Grupo III)

Eu não usei os flashcards ainda, mas já ensinei os adjetivos para eles. (EF, Grupo III)

As respostas dadas pelos participantes do grupo III permitiram identificar que os objetivos delineados no plano de aula foram alcançados parcialmente, pois na fala de uma das professoras foi afirmado que os alunos não se interessaram muito pelas personalidades famosas que ela havia levado. Interpreto isso como o “aquilo que o aluno quer aprender”, dito anteriormente em outro encontro. Acredito que eles queiram falar de pessoas que podem ser, de fato, personalidades para eles e que não precisam ser, necessariamente, famosas. Pode ser o pai, a mãe, um amigo, um irmão ou irmã.

Diria que a escolha feita por ela não foi muito feliz. Mas, é normal achar que eles gostem dessas personalidades, pois estão sempre na mídia e refletem o gosto de muitos jovens. Além do mais, vejo que ela poderia ter usado outras personalidades como pessoas negras, autoridades religiosas, grandes líderes, pessoas da comunidade, da cidade e de seu próprio país. Ao fazer isso, ela daria, aos alunos, a oportunidade de discutir o papel social dessas pessoas, não restringindo à visão única de personalidade como aquele que está na mídia. Quebrar essa visão seria, na minha interpretação, bastante rico e produtivo.

Já o segundo participante desse mesmo grupo disse que iniciou a aula ensinando os adjetivos. Sua afirmação revela para mim que ele, assim como os demais, tem uma visão de ensino de língua com foco na gramática apenas, e essa prática acaba negando a compreensão da língua, como meio que dá poder ao sujeito, permitindo-lhe a construção de sua consciência social.

As reflexões do grupo II foram as seguintes:

Os alunos do 9º ano foram melhores que os alunos do 2º ano. Nessa última turma, eu coloquei o tema no quadro: “the place of my dream” e pedi que eles descrevessem o tema usando alguns adjetivos. Acho que peguei um pouco pesado com eles. No 9º ano, levei umas imagens com um pequeno texto da cidade de Olinda e foi bem melhor. Depois, ensinei os adjetivos e as preposições no 9º ano e verbos modais no 2º ano. (AS, Grupo II)

Eu levei um monte de imagens e mostrei nos slides, mas eles não interagiram muito. Acho que o problema foi isso porque levei imagens de Cancun e Fernando de Noronha. Acabei descobrindo que ninguém nunca tinha viajado antes. Então, fui para a gramática. (PL, Grupo II)

As reflexões elaboradas pelo grupo II revelam, para mim, que os procedimentos adotados pelos professores, ao abordarem o assunto, não priorizaram o conhecimento prévio dos alunos, ou seja, aquilo que eles já sabem sobre o assunto. Ao proceder dessa maneira, eles acabaram desconsiderando fatores importantes que são fundamentais para desenvolver o elo tênue entre conhecimento anterior e aquele que o sujeito aprenderá a partir de novas experiências. Sugeri, então, que eles utilizassem a mesma aula para explorar o próprio local de vivência dos alunos, mas levando para a sala: panfletos de pacotes de viagens e tentassem discutir com eles as informações contidas nos panfletos, tais como: características do lugar, localização, custo-benefício, quem pode viajar para aquele lugar dentro dos valores mostrados, que outros lugares eles poderiam conhecer com a metade do valor para aquele pacote.

Ao adotar esse procedimento para sua aula, o professor poderia produzir um diálogo mais próximo da realidade do aluno e tornar a aprendizagem mais significativa.

Com relação ao grupo I, pude perceber as seguintes reflexões:

Tínhamos planejado falar sobre relacionamentos, mas não deu tempo. Achei melhor ensinar o conteúdo da gramática porque eles iriam ter prova. Mas farei isso próxima semana. (GL, Grupo I)

Eu levei um texto do livro em que uma menina escrevia para alguém, pedindo conselho sobre os problemas que estava tendo com o namorado. Pedi que eles traduzissem usando o dicionário e dessem uma resposta para ela. Foi bem legal a aula. (EC, Grupo I)

Ao discutir essas reflexões com os professores, pude perceber que o termo “tempo” é bastante utilizado por eles como justificativa para aquilo que não conseguiram fazer. Em outras palavras, quero dizer que a percepção que tive, a partir das reflexões dos professores, foi a de que, o tempo todo o mais importante para eles é ensinar a gramática e que trabalhar qualquer atividade que foge a esse padrão é mera perda de tempo.

Na segunda fala, quando o professor afirmar ter trabalhado leitura, percebe-se que ele adotou como procedimento o estudo de vocabulários e que o mesmo não contribui para o desenvolvimento da consciência do sujeito sobre a leitura que estava experimentando, pois o trabalho com vocabulário não deve acontecer de

forma descontextualizada. Ao contrário, deve tomar o texto como ponto de partida e expandir-se para novas situações nas quais os alunos sintam-se desafiados a fazer uso das palavras novas que aprenderam.

3.1.5 Módulo I: Reflexões finais

As interpretações feitas dos quatro encontros realizados no módulo I evidenciam o processo de **sensibilização** e **mobilização** provocado nos professores, de modo a compreender suas percepções sobre o ensino de Inglês e urgência para o desenvolvimento de práticas ancoradas no ensino crítico-reflexivo. A tabela abaixo sintetiza e demonstra as percepções dos professores participantes:

Tabela 12 - Percepções dos professores – módulo I

	ENCONTROS	OBJETIVOS	QUESTOES PROVOCADORAS	PERCEPÇÕES
MÓDULO I	1º	Identificar as percepções dos professores sobre o ensino de Inglês.	Quais suas percepções sobre o ensino de Inglês na atualidade? Será que suas abordagens promovem a aprendizagem daquilo que o aluno quer aprender? Como deve ser o ensino?	Não se aprende Inglês na escola básica; O professor tem dificuldades para falar a língua; Falta formação; Falta material didático.
	2º	Confrontar as primeiras percepções dos professores, questionando seu papel e da estrutura escolar.	Por que vocês julgam o ensino defasado? Qual o seu papel diante desse ensino?	O ensino não foca as necessidades de aprendizagem dos alunos; Falta tempo ao professor para planejar suas aulas; As práticas de ensino são condicionadas pela estrutura escolar; O professor ensina gramática somente.
	3º	Produzir atividades dentro das necessidades de ensino dos professores com foco na aprendizagem de seus alunos.	O que justifica a escolha da aula que planejou? Quais os objetivos de trabalhar essa aula? Que pontos comuns têm o plano de aula de seus colegas ao seu?	Plano de aula deve ter uma sequência lógica: apresentação do tema, atividades de gramática e produção de atividades; Visão conteudista de ensino; Ensino focado na gramática.
	4º	Refletir criticamente certos procedimentos elaborados e concretizados.	Como a aula foi aplicada? O que foi satisfatório? Fariam a aula diferente do planejado inicialmente?	Práticas centradas nas escolhas dos professores e não dos alunos; O tempo não dá condições para que se tenha um bom aproveitamento da aula; Abordagem tradicional de ensino; Ensino de texto fora de contexto; Língua como instrumento de comunicação.

Fonte: Autor, 2013.

Diante das percepções que interpretei, verifiquei que os professores precisavam repensar suas práticas educativas para que suas percepções sejam ressignificadas. Para isso, eles precisam:

- 1) Desenvolver uma postura crítico-flexiva sobre prática educativa;
- 2) Tornar problemáticas as situações que impedem o avanço do ensino de Inglês;
- 3) Planejar ações coletivas para tentar transformar essa realidade;
- 4) Entender que as necessidades de aprendizagem dos alunos devem ser o ponto de partida.

Desse modo, as ações planejadas para os encontros do Módulo II apoiaram-se nessas interpretações, tomando, respectivamente a seguinte descrição para sua constituição:

- 1) A sala de aula deve ser espaço para pesquisa e problematizações;
- 2) A prática crítico-reflexiva permite o desenvolvimento de ações transformadoras;
- 3) O ensino deve considerar a língua como meio de interação social, foco em todas as habilidades.

Nessa direção, foi realizado um Seminário com um professor-pesquisador convidado, no qual lançamos discussões seminais sobre a prática crítico-reflexiva e a pesquisa-ação como meio através do qual eles poderiam investigar as situações-problema de suas salas de aula.

3.2 Módulo II: Reflexões iniciais

Buscando responder à quarta pergunta de pesquisa de meu trabalho, que *envolve a construção de um entendimento sobre como desenvolver independência nos professores para que eles possam perceber as situações-problema de sua sala e, partir delas, refletir e construir saberes que intervenham sobre essas situações-problema*, trago, à baila, a interpretação dos dados coletados nos quatro encontros do módulo II, seguindo a divisão:

- 1) **1º encontro:** retomada das discussões engajadas no seminário I;
- 2) **2º e 3º encontros:** discussões sobre as situações-problema de sala de aula, prática crítico-reflexiva e apresentação da pesquisa-ação;
- 3) **4º encontro:** discussão das situações-problema identificadas, planejamento de ações e concepção de língua a ser adotada.

Reconheço o Módulo II de grande importância, pois foi, exatamente nesse módulo, que eu comecei a provocar reflexivamente os professores, com o objetivo de apresentá-los à pesquisa-ação como abordagem que o permite identificar as situações-problema de sala de aula e desenvolver ações para as mesmas.

3.2.1 Módulo II: Primeiro encontro

No primeiro encontro do módulo II, fiz alguns questionamentos que possibilitaram retomar as reflexões observadas no Seminário I. São eles:

1. A escola e as práticas educativas permitem trabalhar a identidade dos alunos?
2. Como pensar práticas que permitam o ensino de Inglês para esse fim?
3. O que considerar no processo de ensino de Inglês?
4. Considerando o livro didático, é possível tornar o ensino de Inglês mais dinâmico, trabalhar as quatro habilidades e dar ao sujeito capacidade crítica?

Esses questionamentos revelaram as seguintes reflexões:

Desde que comecei a participar desses encontros, vejo que muito daquilo que faço, em termos de ensino, precisa melhorar. Digo isso, porque sempre trabalhei gramática e acho necessário. Mas, também nunca passei disso. Hoje, eu vejo que tenho que melhorar. Entender como, vai me ajudar bastante. (RL)

Concordo com minha amiga [ela faz referência a RL]. A gente fica tão presa aquilo que a escola determina que é correto ensinar, que nem questionamos. O livro didático mesmo, eu não sei trabalhar muito com ele. Aí, fico somente na parte de gramática. Então, a gente precisa pensar em algo diferente. Eu vejo que sempre peço para os alunos traduzirem os textos, ao invés de discutir, sei lá. Fazer diferente. (SW)

É aquilo que eu já disse em outros encontros: o aluno quer mais, e acho que podemos dar. Precisamos ver onde podemos melhorar. (PL)

A gente reclamava da falta do livro. Agora somos nós que temos dificuldades de trabalhar com ele. (GL)

Bem, eu acho que devemos, no processo de ensino, ensinar as quatro habilidades. Às vezes, só ensinamos duas ou três e quando fazemos isso, fazemos de qualquer jeito. Também não pensamos muito no aluno. (AM)

A escola não permite muito trabalhar a identidade do aluno. A gente também não. Como o aluno não reclama, fica tudo como estar. Muitas vezes, fazemos de qualquer jeito, pois nos falta planejamento e tempo. Às vezes, vejo que eu poderia trabalhar uma atividade de listening, mas nem sei como fazer. Na verdade, sei o que os meus alunos sabem mais ou menos. (SW)

Percebo, principalmente, nas reflexões dos professores PL e SW, o reconhecimento de que, tanto a escola quanto a prática deles não permitem trabalhar as necessidades de aprendizagem dos alunos. A professora GL afirma ter dificuldades para trabalhar com o livro didático, recurso mais utilizado nas aulas de Inglês. No entanto, eles sinalizaram para o querer fazer diferente ou, simplesmente, saber como dar uma aula melhor de Inglês, utilizando o livro, trabalhando a identidade do aluno e as habilidades linguísticas. Mas, não sabem como fazer exatamente. Eles assumiram também que, às vezes, o não saber compete para um fazer de qualquer jeito e, isso explica para mim que suas desmotivações são impulsionadas por essa falta de perspectiva.

Diante desse contexto, decidi reformular o curso de formação continuada, pois cheguei à conclusão de que os passos seguintes dependeriam de alguns planos de ação para tentar transformar as percepções dos professores, que foram identificadas através dos trechos interpretados até o momento. Desse modo, decidi elaborar os planos de ação para os encontros seguintes, levando em consideração duas formas de aprendizagem: uma que permitiria os professores identificarem as situações-problema de sala de aula (o que exigirá reflexão crítica de suas práticas) e outra que permitiria desenvolver atividades de ensino dentro de uma visão crítica de uso da linguagem. Sendo assim, os passos seguintes dependem das ações que foram construídas desse momento em diante.

Sobre a primeira forma de aprendizagem, julgo a pesquisa-ação (BURNS, 2009; Liston & Zeichner, 1991; Thiollent, 2000; e Mertler, 2012), a abordagem que dará ao professor a capacidade de identificar as situações-problema, dando oportunidades para que ações sejam planejadas e aplicadas a essas dificuldades, com o objetivo de melhoria. Sobre a segunda forma de aprendizagem, julgo a abordagem de letramento crítico (Bean & Stevens, 2007; Knobel & Lankshear, 2011;

Cervetti, Pardales & Damico, 2001; e outros) a mais adequada. Entretanto, essa última será refletida somente no último encontro desse módulo, visto que, minhas interpretações concorrem a uma melhor compreensão da primeira forma de aprendizagem, para o segundo e terceiro encontro.

3.2.2 Módulo II: 2º e 3º encontros

No 2º e 3º encontro, elaborei os seguintes questionamentos:

1. Você se considera um professor crítico e reflexivo? Por quê?
2. Por que é necessário desenvolver uma postura reflexiva na sala de aula?
3. Como perceber as situações-problema e (re) significá-las por meio de ações planejadas?
4. Você já ouviu falar da pesquisa-ação?

Ao lançar tais questionamentos, objetivei identificar algum conhecimento por parte do professor participante, pertinente à concepção de prática crítico-reflexiva. Nessa direção, quis perceber se os professores se consideravam, de algum modo, profissionais críticos e obtive as seguintes percepções:

Eu me considero uma professora reflexiva porque eu observo, às vezes numa aula que não fiquei satisfeita, como ela foi ruim. Para mim, isso é refletir. É um caminho. (SW)

Eu mesmo esta semana estava trabalhando um texto, e era um texto pequeno e eles iriam demorar muito, então eu dei logo a tradução, né, pra ajudar. Mas sei que fiz errado. Pois, eu poderia ter pensando outro modo de trabalhar o texto com eles. Então, não refleti muito, nem fui crítica, eu acho. (EC)

Através das falas dos professores participantes, percebo que suas concepções de reflexão se definem dentro de um paradigma de atividades em que refletir implica pensar sobre os problemas da prática de sala de aula, sem que ações sejam planejadas para os mesmos. Desse modo, a visão de reflexão desses professores parece aproximar-se mais de uma vertente do profissional especialista do que do pesquisador (SCHÖN, 2000).

Isso porque, dentro da primeira vertente, à medida que situações cotidianas vão surgindo na prática, o profissional desenvolve um repertório de expectativas que o auxilia na tomada de decisões. Entretanto, ao se deparar com novas situações, esse repertório não consegue dar conta para que novas decisões sejam tomadas.

Nessa direção, é importância tentarmos desenvolver no profissional uma postura mais reflexiva, visto que ele já reflete de alguma forma, e que essa postura o aproxime da vertente de pesquisador, em que o profissional reflexivo além de apontar as situações-problema, ele questiona, reflete e planeja ações capazes de transformar tais situações, permitindo, desse modo, conhecer-na-ação (SCHÖN, 2000) as respostas que precisa para modificar sua prática educativa.

Mas, para que essa postura de pesquisador seja desenvolvida, o profissional reflexivo deve experimentar de uma visão crítica (GIROUX, 1997; 1999 & KEMMIS, 1987), ou seja, tentar entender que às situações-problema podem ser tanto consequência de suas ações práticas de sala de aula, como também do próprio sistema de educacional que condiciona, de alguma forma, essas práticas.

Ao desenvolver uma visão crítica (GIROUX, 1997; 1999 & KEMMIS, 1987), o profissional reflexivo será capaz de compreender as circunstâncias em que o ensino ocorre, refletir sobre o tipo de ensino que proporciona a seus alunos, de modo, a desenvolver ações que permitam transformar tais situações e, por fim, desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais (GIROUX, 1999a:30).

Minha interpretação permitiu compreender que, apesar de alguns participantes reduzirem a compreensão de reflexão-crítica ao apontamento de questões, sem que soluções sejam sugeridas, outros se revelam conscientes do verdadeiro papel do profissional crítico-reflexivo e de sua ação como sujeito que pode desenvolver ações transformadoras, se possível. Vejamos essa percepção na reflexão que se segue:

Às vezes, a gente critica, mas esquece de mostrar soluções. E esse mostrar somente acontece quando também refletimos. Por exemplo, eu dou uma aula e percebo que ao propor a atividade de leitura, vi que os meus alunos não entenderam o texto. Aí, se eu critico, dizendo: os textos do livro não prestam. Estarei criticando, mas será uma crítica falha. Mas, se eu paro, percebo que os alunos não entenderam e procuro refletir sobre isso, poderei encontrar 'n' razões: talvez a forma como eu introduzi o texto não foi apropriada, pedi tradução ao invés de trabalhar de outra forma. Enfim, se eu procurar refletir sobre o que fiz e procuro desenvolver outra maneira de trabalhar, estarei criticando a minha prática e refletindo ao mesmo tempo sobre o que me condiciona a fazer dessa forma. Ou estou errada? (RL)

Algo interessante na fala desse participante é o que ele aponta como crítica falha. Para mim, sua afirmação revela bastante da necessidade emergente de

programas de formação que direcionem a uma melhor compreensão do conceito de reflexão-crítica, pois a ideia que a maioria dos profissionais tem a respeito assenta-se dentro de uma concepção em que criticar consiste somente em apontar falhas, sem que soluções sejam apontadas.

Sendo assim, discuti com eles o papel do professor crítico-reflexivo e sua importância para o contexto atual de ensino da língua Inglesa. Entretanto, ficar no plano da discussão, sem que encaminhamentos fossem dados, seria negar o real objetivo das atividades desenvolvidas ao longo do módulo II: dar ao professor empoderamento para que ele desenvolvesse uma postura mais reflexiva e crítica de sua prática docente.

Para atingir esse objetivo, elaborei as atividades seguintes com foco em um nicho bastante pontual: o da reflexão constante das situações-problema identificadas em suas aulas de aula e do desenvolvimento de ações capazes de transformar essas situações. Para isso, sugeri trabalhar com a pesquisa-ação em sala de aula, para que eles pudessem, através dela, identificar, refletir e planejar ações para as situações que surgissem nos contextos de suas salas de aula.

Portanto, entreguei a cada participante um caderno pautado de 90 folhas, o qual deveria ser utilizado, em sala de aula, como diário reflexivo para anotações das atividades desenvolvidas por eles, das situações-problema identificadas antes durante e após a aplicação das atividades e escritura das ações planejadas. Porém, essas ações seriam desenvolvidas sob minha orientação, após a leitura dos diários, nos encontros quinzenais com todos os participantes das oficinas de formação continuada. Ao optar por esse encaminhamento, tive os seguintes objetivos:

- 1) Situar minha ação enquanto pesquisador: aquele que provoca questionamentos, reflexões e sugestões (momento de intervenção);
- 2) Dar ao professor oportunidades para que eles pudessem perceber que o processo de questionamentos.

3.2.3 Módulo II: quarto encontro

As atividades desenvolvidas, no quarto encontro do módulo II, deram-se através das provocações seguintes:

1. Quais foram as situações-problema identificadas por vocês?
2. Quais ações devem ser planejadas para transformar essas situações-problema?
3. Vocês se sentem mais reflexivos e críticos? Por quê?
4. Diante das percepções verificadas sobre as situações-problema identificadas por vocês na sala de aula, existe alguma abordagem que vocês julguem capaz de encaminhar as ações práticas de ensino?

Dar ao professor oportunidades que o levasse à reflexão de sua prática foi permitir que o mesmo dialogasse reflexivamente com a situação (SCHÖN, 2000) de sala de aula, de modo que, suas percepções e suas avaliações se modificassem em função das respostas que a situação devolvia para ser transformada (CONTRERAS, 2002:11).

Ao identificar, em sua sala de aula, a situação-problema que de algum modo limitava o avanço do ensino, os professores buscavam travar um diálogo reflexivo, expondo tal situação para os demais colegas, a fim de ouvir sugestões para o planejamento de ações práticas. Abaixo, apresento duas dessas situações e as interpretações que fiz a respeito das mesmas.

Nas duas últimas aulas, levei para sala de aula um texto e, antes de fazermos sua leitura, fiz algumas perguntas como atividade de pré-reading, já sugeridas em outros textos como forma de apresentar o texto. Durante a leitura, ao invés de tentar compreender as ideias presentes no texto, pedi que eles procurassem as formas verbais regulares e irregulares de passado, presentes no texto. Acho que essa foi minha dificuldade: ao invés de trabalhar o texto através das estratégias de leitura e aproveitar o texto ao máximo, acabei limitando-me somente ao estudo da gramática. Então, preciso ver como criar possibilidades [entendo isso como ações] que possam mudar isso, porque o texto tem muita coisa que pode ser explorada. (RL).

Levando em consideração as representações iniciais de alguns professores, cujas afirmações sobre o ensino de Inglês pautavam-se quase que exclusivamente no ensino gramatical da língua, percebo nessa reflexão um avanço na prática de ensino do mesmo. Exemplo disso é quando ele afirma que ao trabalhar com o texto, utilizou-se de algumas das estratégias de leitura sugeridas nos encontros. Entretanto, mesmo utilizando-se dessas estratégias, percebo que ele sentiu dificuldades para prosseguir com a atividade de leitura, o que resultou, mais uma vez, na priorização do ensino de gramática. Contudo, ao reconhecer que limitou a atividade de leitura somente ao estudo da gramática, deixando de lado outras possibilidades de abordagem do texto, percebo que ele reconheceu ser possível trabalhar de outra maneira com o texto, de explorá-lo mais.

A segunda situação-problema revelou, a meu ver, uma compreensão melhor de como trabalhar o texto em sala de aula:

Também concordo com minha amiga [faz referência a RL]. Eu fiz a mesma coisa. Mas, ao perceber que estava focando só na gramática, mudei de estratégia. Então, foquei no texto: recortei os parágrafos do texto, distribui entre os alunos que foram organizados em duplas e, então, pedi para que eles tentassem organizá-lo. Durante a atividade, pedi ainda, que eles usassem as estratégias de leitura [ela não discriminou quais foram as estratégias utilizadas], que destacassem palavras parecidas, pessoas do discurso e outras coisas. Depois, identificamos o gênero, para quem foi escrito e seu propósito. No final, eles mesmos foram percebendo que os verbos estavam no presente. (SW)

Ao proceder à leitura do texto como descrito em sua reflexão, a professora SW conseguiu atentar para algumas atividades importantes, tais como: identificação do gênero e utilização de estratégias que permitem a compreensão global do texto, mas, infelizmente, ela não desenvolveu nenhuma atividade que permitisse o sujeito construir e negociar outros significados a partir da leitura do texto. Por um lado, percebi uma melhoria com relação a sua prática de ensino, pois ela trabalhou o texto, de modo a não concentrar sua aula no estudo de regras gramaticais. Por outro lado, percebo que mesmo utilizando as estratégias de leitura, ela e os demais, sentem falta de algo. Interpreto esse algo de que precisam como um trabalho sobre visão crítica de linguagem.

Outras reflexões apontam ainda, para o desejo de alguns em querer dentro do processo de ensino da língua Inglesa desenvolver outras habilidades que não sejam somente leitura. Dentre essas atividades estão: fala e audição (*listening and speaking*). A reflexão de GL ratifica minha percepção.

Durante as duas aulas da semana passada, observei que minhas atividades focam muito na gramática ou em leitura de textos. Raramente, trabalho *listening* ou *speaking*. Também acho que eu tenho dificuldades para isso e queria aprender como desenvolvê-las. (GL)

Minhas interpretações revelam que os professores estão mais reflexivos com relação às práticas que geralmente desenvolvem em suas aulas, pois questionam e evidenciam o desejo de querer saber como melhorar essas práticas, de modo que o estudo do texto, por exemplo, possibilite a construção de outros significados, tornando o aluno mais crítico com relação à língua que está aprendendo. Isso pode ser observado na fala da professora CN:

Nas minhas aulas, eu trabalhei um texto. Fiz com a professora falou. Usei todas as estratégias, o que foi muito interessante. Mas, quando fizemos as questões, é – as atividades propostas no livro -, eu achei as questões muito limitadas. Sei lá. O aluno, para responder, precisa somente voltar ao texto e localizar as respostas. Eu queria saber como elaborar questões capazes de fazer com que os alunos pensassem mais, questionassem mais e tivessem outras visões sobre as informações presentes no texto. Lessem pelas entrelinhas. (CN)

Ao afirmar as questões do livro como limitadas e o seu desejo por questões motivadoras de pensamentos e construtora de novas visões, a professora revela o que, de fato, deve ser a proposta do ensino da língua Inglesa: desenvolver nos alunos a capacidade de negociar significados (GREEN, 1998) e ter visões críticas (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001) que lhes permitam atuar nas práticas sociais em que se situam. Essa posição é percebida no trecho do diário da professora AS:

Também senti a mesma coisa e resolvi analisar as orientações metodológicas do guia do livro do professor. Desde que adotamos o livro, nunca tinha parado para ler essas orientações. Lá, diz que a atividade de leitura tem por objetivo levar o aluno à construção de uma consciência crítica da linguagem, isso está no livro do 2º ano do ensino médio. Também diz que devemos provocar isso. Isso não ficou muito claro para mim, mas acho que é isso que temos que fazer ao pensar nas atividades que queremos produzir. Então, já que temos discutido tanto sobre prática reflexiva-crítica do professor, que devemos questionar nossa prática, o condicionamento das mesmas pela escola e que temos que desenvolver ações planejadas que possam transformar as deficiências do ensino, fiz as seguintes anotações e trouxe para discutirmos.

A reflexão da professora permitiu-me compreender duas situações que merecem destaque. A primeira delas diz respeito à posição que a professora assume, afirmando não ter lido as orientações metodológicas contidas no livro guia do professor. Essa atitude revela, parcialmente, que a não leitura do mesmo acaba negando ao professor o conhecimento da concepção de língua adotada no livro didático. A segunda situação diz respeito ao próprio desconhecimento da concepção de língua, pois mesmo ao ler as orientações, a professora mostrou-se confusa sobre as estratégias que devem ser estabelecidas para execução das atividades, de modo a desenvolver a postura crítica do aluno.

3.2.4 Módulo II: Reflexões finais

As interpretações dos quatro encontros realizados no módulo II permitiram-me compreender que objetivei desenvolver uma postura crítico-reflexiva para o ensino, ver a sala de aula como espaço para problematizações que pode ser investigado

pela pesquisa-ação, questionar a imposição da estrutura escolar às práticas educativas e adotar uma abordagem para o ensino com foco na formação crítico-cidadã. As percepções que tive sobre a reflexão dos professores seguem detalhadas na tabela a seguir:

Tabela 13 - Percepções dos professores – Módulo II

	ENCONTROS	OBJETIVOS	QUESTÕES PROVOCADORAS	PERCEPÇÕES
MÓDULO I	1º	Discutir as necessidades de aprendizagem dos alunos	A escola e as práticas educativas permitem trabalhar a identidade do aluno? Como pensar o ensino de Inglês para esse fim? O que considerar importante para o ensino de Inglês? Como trabalhar com livro didático?	Língua como meio de interação social; Foco nas necessidades de aprendizagem dos alunos; Trabalhar todas as habilidades, ao invés de somente uma; Práticas reflexivas de ensino.
	2º e 3º	Apresentar e discutir práticas mediadas pelo ensino crítico-reflexivo	Vocês se condisseram professores crítico-reflexivos? Qual a necessidade de desenvolver uma postura crítico-reflexiva em sala de aula? Como é possível perceber as problemáticas de sala de aula? Já ouviu falar em pesquisa-ação?	O ensino crítico-reflexivo permite problematizar as práticas educativas; As dificuldades de ensino-aprendizagem que alunos e professores enfrentam podem ser problematizadas; A pesquisa-ação pode ser utilizada na sala de aula para evidenciar as situações-problemas; O ensino
	4º	Discutir as situações-problemas de sala de aula	Que situações-problemas foram identificadas? Que ações podem ser desenvolvidas para essas situações? Que abordagem utilizar para o desenvolvimento das ações, considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos?	Apesar de reconhecer que o ensino de inglês não é apenas gramática, o professor tem dificuldades para trabalhar outras habilidades; Leitura de textos dentro de uma abordagem tradicional de ensino; Necessidade de uma abordagem que permita trabalhar a formação crítica do aluno; Foco em estratégias; Ensinar Inglês não é ensinar somente gramática; O ensino de Inglês deve objetivar a formação crítica do sujeito.

Fonte: Autor, 2013.

As percepções dos professores revelaram a necessidade de um trabalho com uma abordagem para o ensino de inglês que permita construir consciência crítica no aluno. Desse modo, o objetivo dos próximos encontros foi compreender que abordagem mostrou-se adequada a essa proposta.

3.3 Módulo III: Reflexões iniciais

No último encontro do módulo II, os professores falaram sobre a aula que haviam trabalhado com seus alunos. Alguns afirmaram ter trabalhado com textos, utilizando-se das estratégias de leitura, outros por não terem conseguido trabalhar com as estratégias acabaram focando na gramática. Entretanto, o senso comum de ambos, tanto aqueles que trabalharam com foco nas estratégias de leitura e dos que trabalharam com a gramática, foi o de que as questões envolvendo a problematização dos textos não possibilitavam desenvolver nos alunos uma postura mais crítica com relação ao uso da linguagem presente na leitura do texto. Diante disso, surgiu a necessidade de discutirmos que abordagem de ensino daria condições para alcançar o objetivo de desenvolvimento da postura crítica, ou seja, da consciência crítica do aluno.

Falei para eles sobre algumas abordagens geralmente utilizadas para a leitura de textos: leitura crítica e letramento crítico. Mas, senti que eles careciam de algo mais palpável, quero dizer, de uma atividade prática que pudesse orientá-los melhor quanto aos procedimentos exequíveis para cada tipo de abordagem. Apesar de objetivar, desde o princípio, a não adoção de modelos prontos a serem seguidos, senti que para aquele momento seria necessário demonstrar na prática como desenvolver uma atividade de leitura dentro da abordagem de letramento crítico, pois os professores não tinham muita leitura teórica a respeito dessa abordagem.

Diante dessa necessidade, preparei um plano de aula utilizando um texto do livro didático do ensino médio, um poema, com o seguinte título: *"I too sing America"* (Apêndice A – plano de aula). Desenvolvi a aula para eles, pedindo que observassem os procedimentos que adotei para trabalhar o texto, antes, durante e depois da leitura, e também a parte de gramática. De qualquer modo, não objetivei demonstrar minha aula como modelo, mas sim, fazer dela meio através do qual eles poderiam criar suas próprias aulas dentro da abordagem de letramento crítico.

Com base na experiência apresentada para eles, concordamos que as atividades do módulo III deveriam ter os seguintes objetivos:

- 1) Desenvolver práticas de ensino dentro da abordagem de letramento crítico;
- 2) Discutir sobre as aulas planejadas dentro dessa abordagem;
- 3) Compartilhar as experiências vividas individualmente em sala de aula com os demais, a fim desenvolver novas ações e reorientar aquelas que não se demonstraram adequadas dentro da proposta do letramento crítico;
- 4) Ver possibilidades de trabalho de outras habilidades como audição, fala e escrita (*listening, speaking and writing*) dentro da abordagem de letramento crítico.

Desse modo, os professores desenvolveram as seguintes atividades para trabalhar letramento crítico:

Tabela 14: Atividades trabalhadas na abordagem de letramento crítico

Nº	NOME	ATIVIDADES
01	A.M.	Audição de uma entrevista falando sobre Recycling.
02	C.N.	Leitura e discussão do texto: the world – we still care!
03	G.L.	Leitura de um texto extraído da internet: the benefits of playing sports.
04	J.P.	Leitura de texto visual: Prohibition laws against alcohol drinks
05	A.S.	Leitura de texto extraído da internet (atividade adaptada): Case Studies from around the world: * Dieusibon – Haiti
06	R.L.	(Atividade 1) Leitura do texto: to build a bridge (Atividade 2) debate: the government and its boats and bridges
07	R.T.	(atividade 1) Leitura do texto: the battle for equality (Atividade 2) Audição da música: woman in chains
08	S.W.	(atividade 1) Leitura do texto: the world of fashion (atividade 2) The history of fashion and Nike (Atividade 3) Leitura do texto: mother baby girl

Fonte: Autor, 2013.

Devido a grande quantidade de dados, selecionei para as análises que se seguem, somente as atividades produzidas pelas professoras RL e SW porque apresentaram os questionamentos e as contribuições de todos os outros participantes. No entanto, não quero dizer que as demais atividades não sejam interessantes.

3.3.1 Módulo III: Análise da atividade desenvolvida pela professora RL

Para essa análise, optei por focar uma atividade elaborada com base na abordagem de letramento crítico e que foi aplicada em três semanas pela professora RL²³, na sua turma de 9º ano do Ensino fundamental, composta por 25 alunos da zona rural da cidade de Igaci, em Alagoas. Para tanto, tive como instrumento de coleta a atividade elaborada, os diários da professora e os comentários dos alunos.

A atividade tinha como objetivos o desenvolvimento tanto da competência linguística dos alunos em língua inglesa como da consciência crítica e foi trabalhada durante três semanas, totalizando seis horas aula. Nas três primeiras aulas, a professora trabalhou a compreensão do texto através de algumas estratégias de leitura que estudamos, fazendo o letramento crítico dos alunos e as atividades de interpretação do texto.

Nas três aulas seguintes, trabalhou a estrutura gramatical e produção escrita em Inglês. Contudo, o foco da minha análise será a produção escrita, o que não apaga a importância do aspecto gramatical da língua, uma vez que houve a presença dos verbos modais nas produções escritas e que ela afirmou ter trabalhado com seus alunos.

Nesta seção, inicio minha interpretação das três primeiras aulas, a partir do diário da professora RL, em que ela aponta inicialmente a sua falta de convicção em relação ao desenvolvimento da atividade dentro da abordagem do letramento crítico.

A princípio, não via muita importância, ou simplesmente não entendia bem como promover discussões nas aulas de Inglês que fossem além das questões impressas no meu livro e que pudessem promover uma consciência mais crítica no aluno sobre questões que estão no social de nossa comunidade local e global. Também confesso que sentia como se estivesse fugindo do assunto. (excerto do diário de aula do dia 24/05 de 2013, da profa. RL).

Antes de descrever a sequência da aula, a professora RL falou da insegurança para extrapolar os limites do muro que, por vezes, separam a teoria da prática. Muitas vezes, a falta de segurança para ir além do muro e tornar possível o diálogo entre teoria e prática está exatamente na falta de atitude do professor em olhar para o fazer pedagógico e lançar sobre ele uma postura crítico-reflexiva sobre

²³ Nome fictício para preservar a identidade da professora participante.

como esse fazer pode ser refletido, a ponto de provocar o desenvolvimento de novas práticas de ensino e de aprendizagem.

Na minha percepção, o professor precisa perceber a importância da reflexão sobre sua prática como potencializador da ação pedagógica, pois não basta apenas refletir. Ele precisa, ainda, entender que refletir implica olhar para dentro de algo ou para dentro de si e que esse olhar constitui um exercício interior, exigente de consciência, vontade e razão (CORACINI, 2003:307). Ele não terá consciência da necessidade de mudança, se não olhar diretamente para ela, para a necessidade, e não agir sobre ela com razão e vontade, a ponto de não correr o risco de permanecer em práticas de ensino que foquem somente o estudo gramatical da língua.

Entendo que o fazer pedagógico é algo que requer problematizações, respostas, abandonando de métodos de ensino que foquem somente o estudo de gramática e orientação constituída de conhecimentos e teorias a partir da reflexão crítica da prática docente (SILVA & ARAÚJO, 2005:02).

É evidente na fala da professora que as orientações dadas dentro das discussões do grupo de formação proporcionaram reflexão sobre sua prática e planejamento de ações, possibilitando-lhe o desenvolvimento de uma atividade que não se limitou somente ao estudo das normas estruturais da língua, mas que tornou possível o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas (a fala, audição, a leitura, a escrita) e da própria consciência crítica que, antes ela não via possibilidade de desenvolvimento em suas aulas de inglês. Suas palavras confirmam minha interpretação:

Mas, depois das orientações e das aulas que venho aplicando, vejo que posso não somente desenvolver as competências linguísticas (fala, audição, leitura e escrita) em conformidade com a parte estrutural da língua (gramática), como também posso fazer com que meus alunos sejam mais críticos e conscientes sobre determinadas questões sociais. (excerto do diário de aula do dia 25/05 de 2013, da profa. RL).

Ao descrever os procedimentos que adotou para o desenvolvimento de sua aula, outros dados foram se evidenciando e se tornando possíveis de análise, como, por exemplo, práticas envolvendo a leitura de imagens (letramento visual) e que são reveladas no trecho abaixo:

Comecei a aula, distribuindo o texto que trazia em sua introdução, a imagem de dois homens separados por um abismo e dois fragmentos textuais que representavam um paradoxo. Comecei, então, a discutir a imagem com eles e pedi que criassem hipóteses sobre o título: **to build a bridge**, e que relação o título tinha com os dois fragmentos textuais. (excerto do diário de aula do dia 24/05 de 2013, da profa. RL).

Compreendo que não basta aprender a ler e a escrever para se tornar letrado. Os alunos precisam se tornar letrados a partir da leitura de imagens e construir, assim, sua compreensão crítica. Ao propor, como atividade de ativação do conhecimento prévio, que os alunos observassem a figura e levantassem hipóteses sobre a relação existente entre a figura, o título: **to build a bridge** e os fragmentos textuais, a professora convidou os alunos a usar estratégias para além da simples atividade de analisar, interpretar e desconstruir o texto impresso. Ela promoveu a construção de significados pertinentes e únicos para os alunos, a partir da junção de elementos visuais e textuais. Consoante a isso, Baker (2012:44) afirma que, “o letramento visual está relacionado com a capacidade de analisar e reconhecer imagens. Imagens podem ser usadas para influenciar e persuadir, assim sendo, é de responsabilidade dos professores saber como ensinar utilizando figuras para poder ajudar os alunos a compreenderem a linguagem da fotografia”. Uma das primeiras construções elaboradas pelos alunos foi registrada pela professora:

[...] muitos dos alunos, ao analisar a figura e o tema: **to build a bridge**, afirmaram que eles (os homens da figura) precisavam construir uma ponte para encontrar um com o outro. E isto tinha a ver com o título, já que dizia: construir uma ponte. (excerto do diário de aula do dia 24/05 de 2013, da profa. RL).

Na fala de RL, é perceptível que os alunos ainda não conseguiram construir os sentidos não revelados pela imagem. Por outro lado, os procedimentos adotados por ela, pareceram encaminhá-los para esta construção.

Depois disseram que não poderia ser - fazer uma ponte -, pois um homem estava sentado, descansado, como alguém que está farto. O outro não. Ele está de pé, fazendo um gesto típico de quem quer lutar por alguma coisa. A montanha dele é menor. E observando melhor os fragmentos, dá para ver que se trata de comida. Achamos, então, que o título é uma metáfora e que o objetivo não é falar sobre construir pontes. A ponte que ele está falando é aquela que podemos construir para ajudar as pessoas que passam fome. (excerto do diário de aula do dia 24/05 de 2013, da profa. RL).

No trecho anterior, observo um indício do interesse do tópico para os alunos, um elemento importante como descrito por Scrivener (2010:267) quando este sugere que “atividades introdutórias de leitura devem fazer com que os alunos sintam-se

interessados pelo tópico e despertem no aluno previsões sobre informações relacionadas entre textos e ilustrações.” Durante o encontro que tivemos do grupo de formação, a professora RL revelou que a participação dos alunos foi bem melhor e maior do que aulas em que ela trabalhava apenas os aspectos gramaticais da língua inglesa.

Ao compartilhar sua reflexão sobre o comentário de um aluno no encontro e que dizia o seguinte: “*Achamos, então, que o título é uma metáfora e que o objetivo não é falar sobre construir pontes*”, pude interpretar que essa afirmação do aluno revela muito mais do que RL registrou. Para nós, revela intimidade e, portanto, uma quebra na assimetria de poder, facilitando uma maior participação dos alunos por conta não apenas do tema ser interessante, mas da forma como a professora conduziu e provocou a discussão.

Bristor & Drake (1994 *apud* BAKER 2012, p. 42) argumentam que “o letramento visual tem sido definido como a habilidade de entender, interpretar e avaliar mensagens visuais”. Ao pedir que seus alunos observassem atentamente à imagem, associando-a com os fragmentos textuais, a professora objetivou fazer com que eles fossem capazes de avaliar as mensagens e os sentidos construídos a partir da materialização visual. Tentassem, assim, perceber que outros sentidos poderiam ser construídos a partir da imagem.

Os sentidos implicados na análise feita pelos alunos podem ser definidos como subjacentes à própria representação da imagem, uma vez que a mesma não poderia ser interpretada como foi, senão através de uma análise crítica de questões que estão atreladas a aspectos sociais, aparentemente fora do texto escrito. Daí a importância do trabalho de buscar entender o contexto do texto para ajudar a interpretar e a construir alguns significados.

A professora RL descreve,

Depois, começamos a fazer a leitura do texto e pedi que fizessem uma leitura rápida [atividade de skimming]. Então, foram selecionando os vocábulos mais difíceis e traduzindo-os. Depois, eles fizeram uma leitura mais profunda [atividade de scanning]. Desta vez, fui lendo com eles e trabalhando aquelas estratégias de leitura que aprendemos na formação, né: inferência, palavras transparentes e outras. Quando percebi que eles tinham entendido o texto, passamos a outras discussões. (excerto do diário de aula do dia 24/05 de 2013, da profa. RL).

Scrivener (2010, p. 267) sugere que, “durante a atividade de leitura do texto, algumas tarefas devem ser estabelecidas pelo professor: *foco na leitura rápida*, *foco no significado* (pontos gerais e detalhes da leitura), e *foco na leitura individual da língua*”. O que Scrivener sugere como atividade com foco na leitura rápida diz respeito ao uso da estratégia de *scanning*²⁴ muito utilizada no processo de leitura e compreensão de textos. Ao propor que seus alunos fizessem uma leitura rápida do texto, a professora teve por objetivo, fazer com que eles entendessem a ideia geral do texto.

O que vocês veem nas imagens presentes no texto?

O que o título tem a ver com as imagens?

Vejam as palavras conhecidas no título e no texto? Elas dão alguma ideia sobre o texto? (excerto do diário de aula do dia 25/05 de 2013, da profa. RL).

Após as discussões iniciais, a professora focou em aspectos linguísticos e estruturais da língua inglesa (vocábulos, palavras de coesão, identificação dos verbos modais que expressam, principalmente, aqueles que expressam sugestão/obrigação e etc).

Pedi que eles identificassem as palavras utilizadas para ligar as frases no texto, [elementos de coesão] e contribuíssem para a progressão do texto (coerência). Eles identificaram: and, but, while, for more than, if e outras palavras. Dentre os verbos, mostrei os modais, principalmente *should* e *must* que são utilizados para expressar conselho e obrigação, respectivamente. Mas também tínhamos outros como, por exemplo, *would*. (excerto do diário de aula do dia 25/05 de 2013, da profa. RL).

A professora também trabalhou o conhecimento dos símbolos e dos códigos da escrita apontado por Soares (1998) como requisito inicial para o letramento. Para essa autora, o indivíduo letrado não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente e pratica a leitura e a escrita, respondendo adequadamente suas demandas sociais (SOARES, 1998:39).

²⁴ É uma habilidade que ajuda o leitor a obter informação de um texto sem ler cada palavra. É uma rápida visualização do texto como um scanner faz quando, rapidamente, lê a informação contida naquele espaço. Envolve mover os olhos de cima para baixo na página, procurando palavras específicas (BARTOLETTO, 2010:01).

Ao propor uma leitura com foco no significado, ela objetivou fazer com que eles fossem capazes de utilizar a estratégia de *skimming*²⁵, a fim de poder ter uma apropriação maior dos significados presentes no texto, conforme trecho do diário da professora:

Encontre no texto os tipos de pontes que precisam ser construídas.
 Quem são as pessoas necessitadas?
 O que é dito sobre nações ricas e pobres?
 Quem vive na fome e na pobreza? (excerto do diário de aula do dia 25/05 de 2013, da profa. RL).²⁶

Em seguida, os questionamentos da professora não apenas revelam nitidamente uma modificação no modo em que ela concebe sua prática em sala de aula, mas também evidenciam o amadurecimento de sua própria criticidade em relação à temática que está sendo abordada na aula. Essa posição crítica do professor é fundamental para a promoção de espaços, para que a consciência crítica dos alunos seja potencializada. Tal postura pode ser ilustrada abaixo:

Quando percebi que eles haviam se apropriado do texto, comecei a fazer outros questionamentos: na relação do texto com a figura e com o social deles, que ponte deveríamos construir? O que representa o barco? E o abismo? Em relação à comunidade em que vocês moram, quem é o barco? Quais são os abismos e quais pontes devem ser construídas? Quem são os responsáveis pelos abismos? Em nossa sociedade, quais são as pontes que o governo deve construir para superar os abismos? Quais os barcos criados por eles? Vocês acham que estes barcos “ajudam”? (excerto do diário de aula do dia 24/05 de 2013, da profa. RL).

De acordo com Cervetti, Pardales & Damico (2001), “professores críticos promovem uma nova e diferente prática de texto, uma prática que examina a própria natureza do letramento, particularmente, os modos pelos quais concepções atuais de letramento criam e preservam certos interesses econômicos²⁷”. Ao propor os

²⁵ O processo de *skimming* permite ao leitor identificar rapidamente a ideia principal ou o sentido geral do texto. O uso do *skimming* é frequentemente quando a pessoa tem muito material para ler em pouco tempo. Diferentemente do *scanning*, *skimming* é mais abrangente; exige conhecimento de organização textual e percepção de vocabulário, habilidade para inferir ideias e outras habilidades de leitura mais avançada (BARTOLETTO, 2010:01).

²⁶ No original: Find out in the text the kind of bridges are needed to be built.
 Who are the people in need?
 What is said about the rich and poor nations?
 Who is living in hunger and poverty? (excerto do diário de aula do dia 25/05 de 2013, da profa. RL).

²⁷ No original: *critical teachers promote a new and different kind of textual practice, one that examines the nature of literacy itself -- particularly the ways that current conceptions of literacy create and preserve certain social, economic, and political interests.*

questionamentos citados no excerto, a professora traz para o processo de discussão do texto, questões que vão além da mera necessidade de compreensão da intenção do autor (leitura crítica). Cervetti, Pardales & Damico (2001) argumentam que,

O letramento crítico envolve uma diferença fundamental com relação à leitura crítica. Em essência, os alunos que aprendem dentro da perspectiva do letramento crítico, abordam a construção de sentidos como um processo de construção [...] ao invés de apenas extrair os significados do texto. Mais importante é que a significação textual seja entendida no contexto social, histórico e nas relações de poder, e não apenas como qual é a intenção do autor. Além do mais, a leitura é um ato de conhecer o mundo (como também a palavra) e funcione como um meio de transformação social²⁸. (Cervetti, Pardales & Damico, 2001, disponível em: <http://www.readingonline.com>. Acesso em: 18 de Nov. 2012).

Ao propor os questionamentos citados no excerto, acredito que a professora contribuiu para que a leitura do texto não se restringisse somente a compreensão da intenção do autor – leitura crítica, mas que, através dela, os sujeitos refletissem sobre questões sociais presentes na sociedade, com o objetivo de contrapor criticamente tais questões. Assim, o letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida ou de sua comunidade (MOTTA, 2008).

Gee et al. (1996:16) afirmam que o letramento é uma questão de práticas sociais, associado às relações culturais e institucionais e, portanto, qualquer texto só pode ser entendido apenas quando situado dentro dos contextos sócio-histórico-culturais. Deste modo, não há letramento crítico quando este não objetiva discutir os contextos sociais em que determinada prática está situada.

No excerto registrado abaixo pela professora RL, identifico que os alunos, quando mencionam que o governo precisa dar maiores oportunidades de emprego e educação de qualidade, estão expressando sua consciência crítica sobre uma questão importante da estrutura social atual: *a falta de políticas governamentais que*

²⁸ No original: *Critical literacy involves a fundamentally different stance toward reading. In essence, students of critical literacy approach textual meaning making as 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. Further, reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation.*

garantam o direito e o acesso à educação de qualidade para consequente possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Achei interessantes os depoimentos deles e muitos disseram que algumas pontes precisavam ser construídas em sua comunidade. Pontes que aproximassem mais, ricos e pobres, negros e brancos para que não haja tanto preconceito. Também disseram que acham que o governo tem de parar de dar barcos, né, como os programas: bolsa família, bolsa escola e outros tipos de ajuda. Pois, a população precisa aprender como pescar o peixe e não dele pronto. Disseram que o governo precisa dar maiores oportunidades de emprego e educação de qualidade, mas ao invés disso, fica “tapeando” com as bolsas misérias. (excerto do diário de aula do dia 24/05 de 2013, da profa. RL).

Ao afirmarem que o governo, “*ao invés de criar oportunidades de emprego, fica ‘tapeando’ com bolsas miséria*”, os alunos parecem reconhecer que o governo acaba gerando uma falsa realidade de que sua responsabilidade está sendo cumprida à medida que programas assistencialistas são criados. Pareceram reconhecer também que as boas intenções não passam de um escape da responsabilidade social que o mesmo tem com a população e, ao dizerem que pontes precisam ser construídas, estão apontado para a necessidade de fazer com que os governantes cumpram com suas responsabilidades.

Cervetti, Pardales & Damico (2001)²⁹ afirmam que, “através da consciência crítica, alunos podem reconhecer e sentir-se dispostos a refazer suas próprias identidades e realidades sociopolíticas através do processo de construção de significados e de suas ações no mundo”. Neste caso, acredito que os alunos puderam questionar as ideologias que estão por trás da iniciativa do governo. Discutir se é de interesse do governo acabar com as desigualdades é um caminho que pode levar à expansão de horizontes dos alunos para que eles possam analisar outras realidades (local e global) e perceber como os discursos são externalizados e produzem significados.

O segundo momento de interpretação corresponde às três últimas aulas da professora RL. Para tanto, início essa análise com o questionamento feito pela mesma, logo após fazer a leitura de seu diário no encontro do dia 07 de junho.

²⁹ No original: *Through critical consciousness, students should come to recognize and feel disposed to remake their own identities and sociopolitical realities through their own meaning-making processes and through their actions in the world.*

Como questão, ela pergunta ao grupo se, ao propor uma atividade de produção escrita em Português, não estaria fugindo de seu objetivo maior que era verificar os indícios de criticidade dos alunos mediante produções escritas em Inglês. A professora assim descreveu sua preocupação no diário,

Como atividade final e de escrita, pedi que eles produzissem um texto em português sobre o que eles entenderam sobre as palavras rio, barco e ponte que o autor utilizou no texto, mas associando essas palavras com os problemas locais da comunidade ou do próprio país. Pedi que eles fizessem em Português porque achei que teriam dificuldades em escrever em Inglês. [...] Será que deveria pedir para eles traduzirem para o Inglês o texto que eles trarão em português na próxima aula? Ou você acha que eu deveria ter pedido esse texto logo em Inglês? (excerto do diário de aula do dia 07 de Jun. de 20132 da profa. RL).

Alunos se sentem confiantes no processo de produção escrita quando dominam as habilidades necessárias de produção. Essas habilidades compreendem a meu ver: *o conhecimento sobre o assunto que está sendo solicitado a escrever, o domínio do sistema de escrita da língua (regras e formas estruturais) e o poder de argumentação da tese* que objetiva defender no texto. É o domínio dessas habilidades o potencializador necessário para a boa produção de texto, seja ela em língua materna ou adicional. Entretanto, concordamos que sempre que os alunos são apresentados às propostas de produção de textos, eles se sentem inseguros e não demonstram muito interesse pela atividade, principalmente quando a língua é a adicional.

Contudo, não podemos ser céticos diante das atividades de produção escrita a ponto de não vislumbrar outras possibilidades e encarar o trabalho a ser feito quando a produção textual em língua adicional pode ser interessante. Para desenvolver uma atividade de produção textual é preciso ter em mente alguns elementos importantes conforme descrito por Scrivener (2010:236):

- 1) A escolha do tópico;
- 2) A escolha do gênero;
- 3) A seleção, discussão e organização das ideias;
- 4) A utilização de termos lexicais apropriados a escrita do texto;
- 5) A escrita em formas de rascunhos;
- 6) Ao *feedback* da leitura;
- 7) A correção e monitoramento da escrita. (Scrivener, 2010, p. 272-273).

Percebo que ao solicitar que a atividade fosse desenvolvida em Português, a professora sentiu que, talvez, seus alunos não tivessem apropriado esses elementos em língua Inglesa. Por outro lado, estabeleceu a confiança necessária para que eles

sentissem uma intimidade maior com ela e, assim, no futuro, eles não teriam receios em fazer uma atividade escrita em inglês. A produção prévia de textos na língua materna oferece a ele o conhecimento necessário para que o domínio dos padrões de escrita (regras gramaticais) e da composição discursiva seja ampliado, estimulando, na minha visão, à produção escrita. Observando no diário da professora, algumas das possibilidades encontradas para solicitar do aluno produção de texto em língua Inglesa foram assim descritos por ela:

Resolvi levar os textos escritos por eles, fazer algumas discussões e seguindo suas orientações³⁰, planejei revisar os verbos modais *should* and *must* e pedi que eles fizessem frases opinativas, utilizando os modais *should* e *must*. Queria ver se eles também tinham posições críticas nas produções escritas. (excerto do diário de aula do dia 07 de Jun. de 2013 da profa. RL).

Na análise do excerto, pude identificar a utilização de elementos relacionados à gramática da língua, verbos modais *should* e *must* e a produção textual. Além da presença dos elementos mencionados, as produções evidenciaram posicionamento crítico dos alunos sobre as ideias que eles estavam defendendo. Pude perceber isso quando na apresentação de alguns excertos³¹ textuais que seguem apresentados por ela:

*The people in my ranch³² receive bag family and I think this is wrong because people **should** work to receive money and not get money free. So that happen the government **must** create more job opportunities for the people in my ranch³³ (R. G. B.³⁴ 9º Ano)³⁵.*

Na produção do aluno R.G.B., a utilização dos verbos *should* e *must* evidencia seu conhecimento sobre o uso desses modais em contextos autênticos de

³⁰ As orientações que ela fez referência em seu diário dizem respeito as sugestões do grupo e as atividades envolvendo estratégias de produção escritas que eu havia trabalhando nas oficinas de formação.

³¹ Os excertos escolhidos para análise neste trabalho apresentam algumas inadequações quanto ao uso alguns vocábulos e de gramática. Entretanto, não fiz nenhuma consideração referente a essas inadequações, pelo fato de que não foi possível colher as reflexões da professora sobre as mesmas, antes da escrita desse texto. Como o objetivo maior foi compreender o posicionamento crítico dos alunos nas produções, limitei-me somente à identificação desse posicionamento.

³² Os alunos da professora RL vivem na zona rural, nos chamados sítios. Existe uma divisão espacial-geográfica do espaço em comunidades que é denominada de povoados e sítios. Os povoados são comunidades formadas a partir de seiscentos imóveis. Tem posto de saúde, escola, Igreja e associação comunitária. Os sítios são comunidades com formação abaixo de seiscentos imóveis. Algumas podem ter postos de saúde, escola e associação comunitária. Por isso não confundir sítio com a casa de fazenda popularmente conhecida em algumas regiões.

³³ As inadequações referentes ao uso de alguns vocábulos e de gramática foram mantidas conforme o original da professora.

³⁴ Optei pelo uso de abreviações para manter a identidade do sujeito (aluno).

³⁵ Por se tratar de uma produção autêntica do aluno, optei por deixá-lo no original, em Inglês.

uso, evidenciando para mim que a professora não precisou abandonar o estudo da gramática para tornar a aprendizagem da língua Inglesa mais significativa para o aluno. Ao contrário, ela precisou apenas ressignificar sua prática por meio de atividades que provocam os alunos a conhecerem e a utilizarem as formas verbais dentro de um contexto de produção que faça sentido para eles.

Na abordagem de ensino tradicional de gramática, o estudo de formas verbais e de outros aspectos relacionados à gramática da língua geralmente acontecem de forma descontextualizada, ou seja, os alunos são requeridos a utilizarem determinadas formas verbais em frases que não fazem sentido para eles.

Além do uso em contextos dos pontos gramaticais, a produção do aluno evidencia também um posicionamento crítico acerca do programa Bolsa Família do governo federal que dá dinheiro as pessoas com renda inferior a um salário mínimo e apresentam baixas condições de qualidade de vida. A meu ver, dizer que as pessoas não deveriam ganhar dinheiro de graça, mas trabalhar para obtê-lo significa que o aluno não concorda com a política assistencialista do governo, que em vez de dar condições de trabalho ao homem, engana-o com “esmolas”.

Mattos & Valério (2010:141) argumentam que “o tipo de educação gerada na sala de aula perpetua as relações de poder existentes na sociedade e promove a conformação do indivíduo e sua privação aos questionamentos que podem ser gerados em torno das relações de poder”. Pensar numa aula dentro da abordagem do letramento crítico é contribuir com esse tipo de educação e criar oportunidades para que os sujeitos (alunos) sejam capazes de agir sobre as relações de poder que geram desigualdades e exclusão na sociedade. É desenvolver um ensino voltado ao empoderamento e ação dos alunos na sociedade por meio da língua.

No letramento crítico, a língua assume um caráter libertador por intermédio do controle da crítica aos significados imbuídos nos discursos e pela criação de um discurso alternativo que resulta na construção do cidadão consciente. CERVETTI, PARDALES & DAMICO (*apud* MATTOS & VALÉRIO, 2010: 139).

Pude observar que a produção desse aluno revelou um dos objetivos do letramento crítico: *a capacidade de agir e transformar a realidade*, percebendo-se como parceiro que irá atuar e contribuir para a construção de uma sociedade mais

justa e plural por meio da língua, em nosso caso particular, a língua adicional Inglesa.

Quando solicitados à produção de textos em Inglês ou na língua materna dentro da abordagem do letramento crítico, os alunos devem ser encorajados a posicionar-se criticamente em suas materializações discursivas e evidenciar suas atitudes em relação às ideologias presentes na sociedade local e/ou global. No excerto do aluno, identifiquei sua postura crítica em relação às ideologias presentes em seu contexto local.

*In Brazil have many people poor and the government offered some assistance program like: family bag, family school and alimentation bag. This is good because take away they of misery. In other side, they accommodate people because they not want to work. I think the government **must** open job opportunity and give education of quality. While the government continue to give money with no work, it will not resolve the poverty and hunger the people live every day. (A.P.S. 9º Ano)*

A produção escrita do aluno revela sua compreensão crítica sobre os programas assistencialistas como os “barcos”³⁶ dados pelo governo. De um lado, ele defende a posição de que esses programas tiram as pessoas da miséria, o que contribui para a redução da pobreza do país. Por outro lado, ele afirma que muitas pessoas se acomodam e não buscam outras oportunidades de trabalho que possam melhorar sua condição de vida: *they accommodate people because they(people) do not want to work (anymore)*. Além do mais, ele argumenta que os programas assistencialistas são, na maioria das vezes, meios que o governo encontra para fugir de sua responsabilidade que é ofertar educação de qualidade e maiores oportunidades de emprego.

My father work in ‘roça’ and sometimes he needs people to work but the people don’t want to work because they get bag family. I think good the government help the people poor but it has to look this help in fact. What I see is people that do not want to work more because they get money easy of government. (J.S.S.9º Ano)

A produção do aluno revela a consciência que ele adquiriu e que o permite ter diferentes visões sobre determinada questão, nesse caso, os programas assistencialistas. Não se trata de uma questão de ativismo político uma vez que para

³⁶ O termo barco está sendo empregado no sentido conotativo e faz referência aos tipos de ajuda geralmente oferecida às pessoas carentes, como aquelas apresentadas pela professora durante a leitura do texto da aula da professora RL e fazia referência a ajuda que os países ricos ofereciam aos países pobres.

isso, ele deveria ter uma única posição formada a respeito desses programas, o que não é o caso.

Acredito que uma das características do letramento crítico consiste em dar ao sujeito condições para que ele compreenda os sentidos não revelados pelo texto e possa questionar diferentes visões sobre as ideologias que o texto dá abertura, podendo assim, aumentar sua consciência crítica acerca das possibilidades à construção de um mundo mais justo e igualitário.

*In my opinion the text we read with the teacher is idealistic because it speak many forms to help the nations poor. In my opinion the best form of help one poor is teach to work, because when he can to work, he can to win your money alone. Many people poor that win money with work finish going the way wrong e spend the money with cachaça and cigarettes. I think the people **must** work to win the money. (L. N. 9º ano)*

Por meio da abordagem do letramento crítico é possível expandir o horizonte dos jovens, bem como suas habilidades linguísticas para negociação de significados possíveis em diferentes situações de comunicação e também possibilitar uma ação de intervenção e transformação da realidade (MOTTA, 2008).

Essa prática pode ser reconhecida, segundo Street (1995 *apud* CORADIM, 2008), nas três dimensões de finalidade do letramento crítico: 1) *tornar o cidadão consciente da realidade*; 2) *promover transformação*; 3) *dar acesso*.

Observo nos excertos acima uma expansão do horizonte desse aluno (conscientização), uma vez que ele refletiu sobre sua própria realidade, evidenciando seu posicionamento contra uma situação que parece confortável, entretanto, que precisa de reflexão e transformação. Para ele, não basta garantir ao sujeito somente um sustento alimentar, mas também, outras necessidades importantes como educação de qualidade, saúde e lazer.

3.3.2 Módulo III: análise da atividade da professora SW

Para essa análise, utilizo a gravação do encontro realizado no dia 12 e a leitura do diário reflexivo da professora SW. No encontro do dia 12, a professora narrou, para os colegas presentes no encontro, a atividade que havia realizado com seus alunos no dia 08/04. Em seu diário, anotou suas reflexões sobre as aulas desenvolvidas nos dias 15 e 22/04 que aconteceram logo após o encontro do dia 12/04, com o grupo. A escolha que fiz por esses instrumentos de coleta justificou-se pelo desejo que tive em querer entender as contribuições das discussões realizadas no encontro para a melhoria da prática profissional da professora.

Assim, minha interpretação considera dois momentos, a saber: as narrativas reflexivas apresentadas no encontro do dia 12/04, na qual a professora apresenta a aula realizada no dia 08/04 para seus colegas e as reflexões escritas no diário reflexivo das aulas realizadas nos dias 15 e 22/04, as quais foram lidas e comentadas com o grupo.

Sobre a aula do dia 08/04, ela afirmou ter escolhido uma unidade do livro didático de Língua Inglesa, 9º ano, que abordava o Mundo da Moda (*the world of fashion*), tendo como objetivo, trabalhar a noção de moda e sua história, além de poder trabalhar a estrutura gramatical – *Simple Past Tense*. Abaixo, apresento o registro que fiz de sua narrativa sobre o momento inicial de sua aula e que permitiram as interpretações que faço em seguida:

É..., inicialmente, apresentei a turma um::: (pausas) cartaz confeccionado por mim, constando de imagens de celebridades, anônimos jovens e adultos usando moda atual, principalmente com acessórios modernos que agradam ao público adolescente e fiz os seguintes questionamentos: do you like fashion? What kind of accessories are you interested in? Which people's look interests you most? [estas perguntas não estavam na unidade do livro] (fala da professora SW, encontro do dia 12/04 de 2013).

A atitude da professora em produzir um cartaz e os questionamentos revela, para mim, avanço significativo sobre o modo como ela concebe sua prática de ensino, uma vez que ela objetivou criar uma ferramenta didática capaz de aguçar a curiosidade do aluno sobre a temática a ser trabalhada, à medida que provocava os alunos com perguntas relacionadas ao tema.

Richard-Amato (2009) sugere que lições de língua podem ser geralmente divididas em cinco fases diferentes:

Abertura: ligações são feitas para prever a aprendizagem ou a lição é prevista;

Simulação: um ponto de partida é dado para que se crie interesse pela lição;

Instrução: a atividade principal da lição é ensinada;

Encerramento: a lição pode ser revistas e aprendizagem future visualizada;

Sequência: atividade de cada é agendada. RICHARD-AMATO (2009 *apud* RICHARDS & FARRELL, 2011:61)³⁷

Considerando as fases através das quais uma lição para o ensino de línguas pode ser desenvolvida (RICHARD-AMATO, 2009), é possível apontar que, nessa fase inicial, a professora atentou para as duas primeiras fases: a de abertura (*opening*) e a de simulação (*simulation*), uma vez que a produção do cartaz contribuiu para a apresentação do tema e os questionamentos deram oportunidades para que os alunos fossem conduzidos para a atividade principal: a leitura do texto da unidade do livro que falava sobre o mundo da moda.

Sobre a atividade de leitura, registrei a seguinte fala da professora SW:

Fizemos a leitura do texto Fashion in History. Identificamos as características do gênero. Pedi que eles observassem a linha do tempo em que surgiram as roupas e os acessórios, comparando com o contexto atual. Pedi que observassem as roupas das pessoas famosas e dissessem de quais gostavam mais. (fala da professora SW, encontro do dia 12/04 de 2013).

O trabalho com o texto em sala de aula consiste na identificação do código linguístico em que ele apresenta, no gênero, no propósito comunicativo e, principalmente, nos sentidos que dele podem ser construídos (McLAUGHLIN & DeVOOGD, 2004), a fim de ampliar a visão crítica do aluno. Porém, depreendi da narrativa da professora SW, que as estratégias que ela adotou para fazer a leitura

³⁷ *Opening: links are made to previous learning or the lesson is previewed;*
Simulation: a lead into the main activity is provided to create interest in the lesson;
Instruction: the main activity of the lesson is taught;
Closure: the lesson may be reviewed and future learning previewed;
Follow-up: independent work or homework is assigned. RICHARD-AMATO (2009 apud RICHARDS & FARRELL, 2011:61)

do texto, contemplaram somente a identificação do código linguístico, o reconhecimento do gênero textual e o propósito comunicativo que dele emana. Não foi observada em sua narrativa nenhuma estratégia que propiciasse práticas de letramento crítico.

Nessa direção, é importante tomar a leitura do texto, dentro de uma visão de letramento crítico, pois, conforme McLAUGHLIN & DeVOOGD (2004:06) argumentam:

O letramento crítico vê a construção de significados do texto como um processo em que um olhar particularmente crítico é direcionado a elementos de contextos históricos, políticos e sociais que permeiam o texto. [...] quando leitores assumem essa posição, eles desenvolvem uma consciência crítica, cultivando uma busca por justiça e igualdade através da leitura dos significados que estão por trás do texto³⁸.

No entanto, a narrativa da professora revela que ela, naquele momento, não trabalhou o texto dentro dessa perspectiva de letramento crítico. Na verdade, a leitura que ela fez do texto parece ter proporcionado somente o reconhecimento do código linguístico, do gênero e do objetivo do autor: falar sobre a história da moda.

Em outro registro, pude depreender a abordagem de leitura que a professora utilizou em sua aula:

Acho que a atividade [ela faz referência à leitura do texto sobre o mundo da moda] foi legal, pois fizemos a leitura, utilizei as estratégias de leitura, verificamos a proposta do autor e eles interagiram e riram da forma como as pessoas se vestiam antigamente. Depois, ficaram falando como as pessoas são fúteis e fazem de tudo para ficar na moda. Acho que seria interessante trabalhar um texto sobre isso [refere-se ao que as pessoas geralmente fazem para está na moda], mas não encontrei nenhum que tratasse sobre isso. (fala da professora SW, encontro do dia 12/04 de 2013).

As escolhas que os professores geralmente fazem para trabalhar o texto em suas aulas revelam muito da abordagem teórica que os mesmos tiveram e têm ao longo de sua formação inicial e continuada. É possível afirmar que a abordagem utilizada pela professora, e que ela parece ter tido um contato maior durante sua formação, caracteriza-se mais dentro de uma perspectiva de ensino de leitura crítica do que de letramento crítico porque ela fez uso de estratégias e verificou a proposta

³⁸No original: the critical literacy views text meaning making as a process of construction with a particularly critical eye toward elements of the particular historical, social, and political contexts that permeate and foreground any text. [...] When readers take this stance, they develop a critical consciousness, fostering a search for justice and equity by reading the meaning behind texts.

do autor presente no texto, que são características da leitura crítica. Sobre isso, Cervetti, Pardales e Damico (2001) declaram que,

A leitura crítica é um conjunto de habilidades que se expandem através do letramento funcional e altos níveis de compreensão e análises e que estas habilidades incluem investigação de recursos, reconhecimento da proposta do autor, distinção entre opinião e fato e formação de julgamentos. (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001:01).

Durante uma atividade de leitura, os alunos devem ir além da simples tarefa de identificar a proposta do autor, distinguir um fato de uma opinião e formação de julgamentos. Eles devem ser levados à construção de outros significados (diferentes leituras da mesma informação) que geralmente não são revelados na superficialidade do texto. Ao levar o aluno à construção de outros significados, o professor promove uma nova e diferente prática de leitura, uma prática que examina a própria natureza do letramento, particularmente os modos em que concepções atuais de letramento criam e preservam certos interesses políticos, sociais e econômicos (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001:06).

Interpretei que a atividade de leitura que a professora SW propôs trabalhar com seus alunos não tomaram as características do letramento crítico como ponto de partida, pois foi verificada somente a intenção do autor e o reconhecimento de algumas informações presentes no texto. No entanto, elogiei a atitude da professora SW com relação ao modo como trabalhou a atividade de leitura com seus alunos e pedi que ela observasse, no relato dos demais colegas presentes no encontro, o que eles haviam feito de diferente com relação à atividade dela.

Na conversa do dia 26/04, a professora SW leu as anotações que fez em seu diário reflexivo das aulas que havia desenvolvido com seus alunos nos dias 15 e 22/04. Ao relatar sobre essa atividade, ela reconheceu ter percebido através dos relatos de seus colegas, no encontro do dia 12/04, que não tinha feito letramento crítico, pois diferentemente de sua colega RL, que propôs problematizações do texto e construção de outros significados (ver análise da atividade da professora RL), ela havia limitado a atividade de leitura somente à tradução do texto e reconhecimento da proposta do autor.

Apresento o excerto do diário da reflexão da professora:

No último encontro que tivemos, falei da aula de leitura que tive com os alunos. Achei minha proposta interessante porque consegui trabalhar leitura de textos sem ir direto para o dicionário, como antes, é..., para fazer tradução. Mas, depois de ouvir... (pausa na fala) a aula que a professora RL desenvolveu, achei interessante, é..., e vi que eu não estava trabalhando muito com letramento crítico, eu acho! Então, a aula dela me deu umas ideias e eu resolvi levar outro texto para ler com eles. O texto foi sobre a Nike, pois vejo que eles são super fãs dessa marca. (excerto do diário das aulas do dia 15 e 28/04 de 2013, da profa. SW).

Compreendo que o profissional reflexivo precisa olhar sobre sua ação, refletir sobre a maneira como ela acontece, de modo a redirecioná-la sempre que o desejo for avançar na qualidade da aula. Para Lasley (1992:24), “reflexão refere-se à capacidade do professor pensar criativamente, imaginativamente e ao mesmo tempo, criticamente sua prática de sala de aula”³⁹.

Quando essa reflexão acontece coletivamente, o profissional aproveita de um amplo horizonte de possibilidades de ações práticas, pois suas reflexões dialogam com outras experiências que tem objetivos comuns: melhorar a prática pedagógica e avançar na qualidade do ensino de Inglês. Por essa razão, compreendo que a reflexão que se compartilha coletivamente reflete experiências que geram novas ações, possibilitando a reorientação das práticas pedagógicas de todos os envolvidos.

A interpretação que tive foi a de, ao voltar seu olhar para a aula que desenvolveu e tentar reorientar sua prática mediante as experiências que compartilhou com seus colegas no encontro, a professora demonstrou ter sensibilidade para aceitar que outras experiências pudessem ser referências para seu fazer pedagógico e desejo por novas ações práticas. Ao discorrer sobre essas novas ações a professora assim registrou:

Como estávamos falando sobre moda, quis trabalhar um texto que tratasse sobre quem ganha e quem perde com a moda. Então, peguei o slogan da Nike com a frase Just do it! Que dá uma ideia de que você pode fazer tudo. Escolhi a Nike porque vejo que muitos deles usam tênis da Nike ou camisa, às vezes, modelo original, às vezes, falsificado. O objetivo era discutir quem pode ter um modelo original, quem não pode ter. Quem se beneficia da compra de ambos os modelos e que sentidos podem ser construídos, a partir da leitura da frase: Just do it! (excerto do diário das aulas do dia 15 e 28/04 de 2013, da profa. SW).

³⁹ No original: *Reflection refers to the capacity of a teacher to think creatively, imaginatively and at the same time self-critically about classroom practice. LALSEY (1992:24)*

Nesse momento, a professora justifica a escolha que fez como nova ação para retomar e dar continuidade a aula anterior, falando sobre moda. Depreendi de sua posição um amadurecimento não somente com relação aos critérios utilizados e que justificam sua escolha, como também no tipo de aprendizagem que se espera que o aluno tenha adquirido ao término da atividade: uma consciência mais crítica daquilo que está lendo e que certamente o ajudará compreender seu papel enquanto sujeito social.

Em sua nova proposta, a professora demonstra-se mais consciente dos objetivos do letramento crítico para a atividade envolvendo a leitura de textos, pois além de ter dado condições para que o aluno se aproprie do gênero, do propósito comunicativo e do tipo de linguagem presente no texto, ela deu condições através dos questionamentos: “*Quem pode ter um modelo Nike? Quem não pode? Quem se beneficia da compra de um modelo Nike? E que sentidos são podem ser construídos a partir da leitura da frase Just do it!*”, para que ele possa extrapolar a simples compreensão da proposta do autor, que naquele gênero textual poderia ser motivar o leitor a adquirir um modelo Nike.

Quando o professor reorienta seu fazer pedagógico, assim como aconteceu com a professora SW, ele promove uma nova e diferente prática de texto, uma prática que examina a própria natureza do letramento, particularmente, os modos pelos quais concepções atuais de letramento criam e preservam certos interesses econômicos⁴⁰ (CERVETTI, PARDALES & DAMICO, 2011:05).

Outra contribuição que a professora SW teve a partir da observação das experiências de seus colegas e que eu pude identificar trata do engajamento em práticas de letramento visual que foi trabalhada pela professora RL, seção na página 101. De acordo com Baker (2012:44) essa prática “está relacionado com a capacidade de analisar e reconhecer imagens, pois essas podem ser usadas para influenciar e persuadir.” Ao questionar o significado do logo com os alunos, a professora possibilitou construir sentidos não revelados pela imagem, tais como: quem pode comprar um modelo Nike ou quem não pode, por exemplo.

⁴⁰ No original: *critical teachers promote a new and diferente kind of textual practice, one that examines the nature of literacy itself – particularly the ways that current conceptions of literacy create and preserve certain social, economic and political interests* (CERVETTI, PARDALES & DAMICO, 2001).

Após refletir sobre as justificativas de sua escolha, a professora discorreu sobre o desenvolvimento da atividade de leitura *per si*, registrada no excerto abaixo:

Na aula do dia 28/04, distribui o texto para os alunos, perguntei o que diferenciava aquele texto, dos outros textos lidos [refere-se aos textos: the history of fashion and Nike logo]. Fiz a leitura com eles, utilizei algumas estratégias de leitura, usamos o dicionário somente para consulta de vocábulos mais difíceis. Depois fiz as seguintes perguntas: Do you have a Nike shoe or T-shirt? How much did you pay for it? Is a Nike shoe expensive? What made you decide on buying a Nike shoe? Who may or not buy a Nike shoe? What do you understand from the sentence: Just do it? (excerto do diário das aulas do dia 15 e 28/04 de 2013, da profa. SW).

Entendo que o trabalho com a leitura envolve, além da simples atividades de reconhecimento do texto e suas características específicas, sua própria desconstrução, para que outros significados sejam construídos. Desse modo, é substancial ensinar a arte da desconstrução textual, pois meio dela, abrimos o mundo para a crítica e para um exame pensativo.

Minha convicção faz-me pensar no que Lynn (2001) declara como desconstrução textual. Para esse autor, “a desconstrução transforma o texto contra ele mesmo, multiplicando seus sentidos”, Lynn (2001 *apud* BEAN & STEVENS, 2007:21). Mas para que isso aconteça, o professor precisa oportunizar, no processo de leitura, questionamentos que permitam construir novos sentidos.

Ao explicitar o procedimento adotado para a leitura do texto: distribuição, comparação com leituras anteriores para reconhecimento do gênero, utilização de estratégias e uso do próprio dicionário, interpreto que a professora SW deu condição para que o aluno se apropriasse do texto. Ao propor os questionamentos, acredito que ela possibilitou a desconstrução do texto para que outros sentidos pudessem ser construídos e revelados.

Apesar de reconhecer a positividade desses questionamentos para o processo de desconstrução do texto, defendo a posição de que outras provocações (questionamentos) poderiam ter sido endereçadas aos alunos de modo a ampliar sua visão crítica.

Sobre essas provocações, é possível citar:

- 1) O que é representado no texto?
- 2) O que o autor tenta realizar com esse texto/imagem?
- 3) Para quem o texto foi escrito?
- 4) Quem pode se beneficiar/perder com a leitura desse texto?
- 5) Como a língua é usada de modo específico para convir com as ideias do texto? (BEAN & STEVENS, 2007:14)⁴¹

Contudo, quero esclarecer que as provocações apontadas acima não encerram a desconstrução do texto, apenas sugerem outras possibilidades de leitura e que o professor deve elaborar aquelas cujas objetivações sejam revelar e construir novos sentidos para o texto que está sendo lido. O importante é que o aluno aproprie-se do texto e das leituras que ele permite.

Ao refletir sobre os sentidos que foram construídos, a partir de seus questionamentos, a professora registrou uma das primeiras construções dos alunos e que tomei para minha interpretação:

Alguns alunos afirmaram que modelos da Nike são geralmente caros e que nem todo mundo pode ter um modelo original. Então, eles compram modelos falsificados que são mais baratos e têm quase a mesma qualidade. Também afirmaram que compram porque a Nike é uma marca famosa, que está na TV, e que todo mundo vê e quer usar. Quanto à frase Just do it!, nunca pararam para compreender seu sentido. (excerto do diário das aulas do dia 15 e 28/04 de 2013, da profa. SW).

É possível compreender que os alunos fazem suas escolhas de vestimenta baseadas nas propagandas midiáticas, que estão sempre presentes nas práticas sociais, perpetuando os interesses econômicos de algumas classes. Mostra, também, que os mesmos são induzidos através desses discursos e que o importante é estar na moda, independente se estão usando um modelo original ou falsificado. Percebe-se ainda que, para eles, o importante é fazer parte daquilo que é pregado enquanto padrão de moda na sociedade. A meu ver, atender a esse padrão é o mais urgente para eles, nem que para isso seja necessário comprar modelos falsificados, que são geralmente produzidos no mercado negro e que, na maioria das vezes, pode desestabilizar a economia local. Interpreto que tive foi a de que, a mídia é o

⁴¹ *What is represented in this text?*

What is the author trying to accomplish with this text/image?

For who was this text written?

Who stands to benefit/be hurt from this text?

How language is language used in specific way to convey ideas in the text? (BEAN & STEVENS, 2007:14)

meio mais apelante para essas pessoas desejarem estar na moda, nem que para isso precisem se endividar, comprometendo sua renda.

Revelar essas questões e fazer com que os alunos reflitam sobre as mesmas é dar capacidade para que eles compreendam como os textos de propaganda, por exemplo, geram e perpetuam determinadas formas de interesses econômicos. Mas para que isso aconteça, o professor precisa estar preparado para provocar o aluno, de modo que o mesmo possa desconstruir e reconstruir os sentidos pelo senso comum.

A interpretação que fiz, considerando os dois instrumentos de coleta de dados: a gravação e o diário reflexivo da professora permitiu-me afirmar que as discussões desenvolvidas no grupo assim como a troca de experiências entre os professores participantes foram fundamentais para que a professora SW redirecionasse sua prática de sala aula, em especial a do trabalho com o texto, dentro de uma visão mais crítica de linguagem - de letramento crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situar minhas considerações finais a respeito da interpretação que fiz dos dados coletados ao longo de minha investigação exige, nesse momento da escrita, um olhar retrospectivo de toda a trajetória que construí ao longo de meu envolvimento com o objeto da pesquisa e com os participantes. Mas, para que esse olhar perceba a amplitude dessa trajetória, faz-se necessário retomar as perguntas de pesquisa que propus inicialmente, a fim de verificar os sentidos construídos para elas e também para aquelas perguntas que foram surgindo ao longo da investigação.

Meus questionamentos iniciais e, porque não dizer preocupações, pautaram-se na necessidade de identificação das percepções que os professores tinham sobre o ensino de língua Inglesa, de modo a evidenciar o tipo de formação continuada que deveríamos construir e que abordagem teórico-metodológica adotar para tal. Desse modo, questioneei inicialmente o tipo de formação a ser ofertada, os saberes que os professores traziam consigo e que tipo de prática de ensino adotar para construir saberes e independência nos professores. Verificadas as primeiras respostas, os demais questionamentos pautaram-se na necessidade de adotar o letramento crítico como abordagem que permite os alunos a construírem significados possíveis dos textos que leem nas aulas de Inglês.

Busquei respostas para meus questionamentos através de uma pesquisa qualitativa, de cunho pesquisa-ação, por acreditar que esse tipo de pesquisa permite um envolvimento do pesquisador com os participantes e a situação investigada, corroborando para um trabalho colaborativo em que ações podem ser planejadas e desenvolvidas sobre a situação, contribuindo para a transformação das problemáticas emergentes do contexto da pesquisa. Esse caráter da pesquisa-ação deu condição para que os participantes pudessem avaliar e decidir as decisões a serem tomadas para cada momento que vivemos ao longo da formação continuada que aconteceu ao longo de um semestre letivo, validando dessa forma o caráter de trabalho colaborativo que a pesquisa-ação demanda.

Considerando o envolvimento que tive com o objeto durante a coleta de dados e a natureza qualitativa de minha pesquisa, pude construir minhas interpretações com base nas reflexões dos professores e nas atividades que eles produziram e desenvolveram com seus alunos ao longo da pesquisa. No entanto, tais interpretações não representam a conclusibilidade do espaço investigado, uma vez que esse espaço é passível de compreensões múltiplas, dependendo do olhar investigativo a ser lançado sobre tal espaço.

Assim, o estudo considerou um grupo de 12 professores de Inglês da rede pública municipal da cidade de Igaci que tinham percepções sobre o ensino de Inglês ora similares ora contraditórias, o que exigiu certo cuidado no momento de ouvir e questionar suas percepções, na tentativa de reorientá-las dentro de um paradigma que considerou a prática educativa sob a ótica do ensino crítico-reflexiva. Por essa razão, as atividades desenvolvidas ao longo das oficinas de formação continuada consideraram os saberes construídos por meio da prática crítico-reflexiva do professor, o que permitiu entender, *a posteriori*, o letramento crítico como abordagem a ser utilizada nas atividades de leitura e que permitia os alunos a construírem princípios de interpretação e construção de significados por meio da problematização do texto (McLAUGHLIN & DeVOOGD, 2004).

.Sobre a justificativa para adoção da abordagem de letramento crítico busquei respaldo no argumento de GEE (1986:720, apud SOUZA, 2005) em que ele afirma que “o professor de Inglês não está ensinando gramática, nem mesmo letramento, mas sim as práticas discursivas de grupos dominantes, práticas essas que podem ferir as práticas e valores, e a identidade [...] de aprendizes que venham de outros grupos socioculturais”.

Diante da situação em que Souza (2005) apresentou o ensino de língua Inglesa, os professores passaram a conceber o letramento crítico como abordagem a ser desenvolvida em suas aulas, pois verificaram que o argumento desse autor tinha validade e precisava considerar os efeitos significativos que o letramento crítico tem para a formação identitária dos alunos (EDMUNDO, 2005:182). Nesse contexto, pude observar uma ressignificação por parte dos professores das práticas educativas adotadas, pois inicialmente essas práticas consideravam o ensino de

Inglês através da sistematização da língua com ênfase no estudo de regras gramaticais, o que excluía o caráter discursivo-ideológico da língua.

Por essa razão, considero o letramento crítico importante de ser trabalhado nas aulas de Inglês porque ele dá condições para que os alunos aprendam a língua dentro de uma perspectiva crítica de linguagem em que significados são construídos considerando os contextos socio-históricos nos quais os textos são produzidos. No entanto, apesar da contribuição que essa abordagem significa à formação crítico-cidadã dos alunos, é necessário refletir sobre algumas indagações que dela despontam: como desenvolver a fluência oral dos alunos visto que as problematizações dos textos ocorrem, em sua grande maioria, na língua materna? Até que ponto é possível reconhecer a consciência crítica dos alunos como é resultado das significações que eles mesmos constroem e, não o contrário, que o professor propõe que sejam construídas?

Embora reconhecendo as contribuições que o letramento crítico representa para o ensino de língua Inglesa e para a própria formação crítico-cidadã dos alunos, meus argumentos a favor dessas indagações se apoiam na própria percepção que tive através das atividades que os professores desenvolviam com seus alunos. Nesses contextos, percebi que muitas vezes as aulas focavam na problematização dos textos, sob o caráter de interpretação e construção dos significados na perspectiva discursivo-ideológico da língua, o que implicava pouca ênfase ou quase nada na produção oral do aluno na língua alvo. Quanto aos argumentos em defesa de minha segunda indagação, eles surgiram em detrimento da interpretação que fiz das produções dos alunos, pois mesmo reconhecendo que esses alunos tiveram suas posições críticas reveladas, questioneimei-me se tais posições deram-se a favor dos significados que eles construíram por si mesmo ou simplesmente foram levados a se posicionarem pelo professor.

Dessa forma, minhas indagações representam as perdas e ganhos que podem existir no ensino de Inglês sob o viés do letramento crítico. Uma vez que o seu ensino é, a meu ver, uma via de mão dupla que apesar de concorrer à formação crítico-cidadã do aluno, ele pode limitar a proficiência linguística em termos de prática da oralidade e outras habilidades linguísticas, como também exige o questionamento sobre a validade das posições críticas dos alunos.

Não poderia assumir diferente posição diante dos resultados obtidos sobre as interpretações que fiz e também diante das posições teóricas que defendi nesse trabalho, principalmente, no que diz respeito à prática de ensino crítico-reflexiva. Isso porque ao defender argumentos a favor das indagações que evidenciei, estou assumindo minha postura crítico-reflexiva de pesquisador e professor que me permitem ver tais situações como problemáticas e passíveis de questionamentos. Pensar de outra forma, seria negar tal posição.

Outras questões que devem ser evidenciadas no contexto dessas considerações foram algumas das dificuldades que tive para desenvolver minha pesquisa e que se constituíram em: ausência de alguns professores nos encontros, a falta de tempo de alguns como justificativa para o não desenvolvimento das atividades, as situações não previstas e que por vezes provocavam o cancelamento de um encontro como, por exemplo, antecipação de feriados e, às vezes em que os professores não ministravam as aulas planejadas devido ao cancelamento das aulas em virtude de alguns eventos escolares.

Contudo, cabe finalmente ressaltar que, a pesquisa desenvolvida possibilitou compreender a formação continuada como um exercício de práxis da atividade docente, uma vez que ela dá ao professor oportunidades para que os mesmos possam ter sua prática refletida e ressignificada mediante ao trabalho colaborativo que se estabelece por meio dos diálogos reflexivos (SMYTH, 1992) entre os participantes envolvidos. Enquanto pesquisador, minhas inquietações foram respondidas e direcionadas a novos questionamentos que não se concluem à dimensão de minha pesquisa. Além do mais, aprendi que na condição que assumi, percebi-me como sujeito que transforma e também é transformado durante o caminho metodológico percorrido.

Do mais, quero afirmar o desejo que tenho em poder contribuir com este trabalho às ações de outros pesquisadores, mostrando possibilidades de novos questionamentos e de reflexão acerca do ensino de língua Inglesa na abordagem do letramento crítico. E, principalmente, sobre as indagações que evidenciei em minhas considerações finais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 1ª. ed. Campinas: Pontes. 75 pgs, 1993.

BAKER, F. W. **Media Literacy in the K-12 Classroom**. 1st edition, USA: 2012.

BAYNHAM, M. **Literacy practices**. London: Longman, 1995.

BARTOLETTO, G. **Técnicas de leitura: skimming e scanning**. Ano: 2012.

Disponível em: <http://www.galaor.com.br/tecnicas-de-leitura/>. Acesso em: 10 de out. de 2013.

BEAN, T. W. & STEVENS, L. P. **Critical Literacy: context, research and practice in the K-12 classroom**. New York: Sage Publications, 2007.

BRAHIM, A. C. S. M. **Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica**. In: REVISTA X – VOL.1: 2007. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/5376/6513>. Acesso em: 18 de Out. 2013.

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

BURNS, A. Action research. In: CROKER, R. A. & HEIGHAM, J. **Qualitative research in applied linguistics: a practical introduction**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

CERVETTI, N.; PARDALES P.; DAMICO, G. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy.** 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.com> Acesso em: 18 de Ago. 2012.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira, Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: BERTOLDO, E. S. & CORACINI, M. J. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discussões sobre e na sala de aula.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CORADIM, J. N. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im) possibilidades?** 2008. 122f. Dissertação. (Mestrado em estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Londrina – Londrina.

EDMUNDO, E. S. G. **Letramento crítico no ensino de Inglês na escola pública – planos e práticas nas tramas da pesquisa.** Campinas: SP: Pontes Editores, 2013.

FOUCAULT, M. A. **ordem do discurso.** Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002

FREIRE, P., & MACEDO, D. **Literacy: Reading the Word and the World.** London: Routledge and Kegan Paul, 1987.

FREIRE, P. **The politics of education: Culture, power, and liberation.** New York: Bergin & Garvey, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Harmondsworth, Penguin: 1972.

GEE, J. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2.ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989:15.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje**. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC, 1991.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

GREEN, B. **Subject-specific literacy and School learning: a focus on writing**. Australia Journal of Education, 1998.

HERR, K. & ANDERSON, G. L. **The action research dissertation: a guide for students and faculty**. New York: New York University Press, 2005.

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.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KEMMIS, S. Critical reflection. In: WIDDEN, M. F. & ANDREWS, I. (Eds). **Staff development for school improvement**. The Falmer Press, 1987.

KLEIMAN, A. & SIGNORINI, I. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KNOBEL, M. & LANKSHEAR, C. **New Literacies. Third edition**. New York, NY: Open University Press, 2011.

LISTON, D. P. & ZEICHNER, K. M. **Teacher education and the social conditions of schooling**. New York: Routledge, 1991.

LALSEY, T. J. Promoting Teacher Reflection. Journal of Staff Development, 1992. In: TAGGART, G. L. & WILSON, A. P. **Promoting reflective thinking in teachers: 50 actions strategies**. 2nd ed. USA: Corwin Press, 2005.

LYNN, S. **Texts and contexts: writing about literature with critical theory**. 3rd edition. New York: Longman, 2001.

McLAUGHLIN, M.. & DeVOOGD G. L. **Critical Literacy: enhancing students' comprehension of text**. New York: Scholastic, 2004

MATTOS, A. M. A. e VALÉRIO, K. M. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções**. RBLA, v.10, n.1, p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F. ARAÚJO, V. A. (Orgs). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, Paco Editora: 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. & MONTE MÓR, W. **Projeto Nacional de novos letramentos e multiletramentos**. São Paulo, mimeo, 2009.

MERTLER, C. A. **Action research: improving schools and empowering education**. 3rd ed. New York: Sage Publications, 2012.

MONTE MÓR, W. & MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Projeto Nacional de novos letramentos e multiletramentos**. São Paulo, mimeo, 2009.

MONTER MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H. & MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>. Acesso em: 20 de Ago. 2012.

PARSONS, R. D. & BROWN, K.S. **Teacher as reflective practitioner and action researcher**. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning, 2002.

RICHARDS, J. C. & FARRELL, T. S. C. **Practice teaching: a reflective approach**. New York: Cambridge University Press, 2011.

ROBIN, U. and EDWARDS, R. **Postmodernism and education**. London: Routledge, 1996.

SCRIVENER, J. **Learning teaching: The essential guide to English Language Teaching**. 3rd edition. Thailand, Macmillan: 2011.

SCHÖN, D.A. **The reflective practitioner: how professional think in action**. Basic Books, 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, Lda, 1992.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Artmed, 2000.

SILVA, E.M.A.; ARAÚJO, C.M. **Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores.** *V Colóquio Internacional Paulo Freire*, Recife, 19 a 26 de Setembro. 2005, p. 02.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SMYTH, J. **Teachers work and the politic of reflection.** *American Education Research Journal*, v.29, n. 2: 267-300, 1992.

SCHUMUCK, R. A. **Practical action research for change.** Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

TÍLIO, R.. **O local, o global e o ensino de língua estrangeira na pós-modernidade.** *Revista de Humanidades*. Volume VIII, Número XXX, Jul-Set 2009, p. 15-29.

APÊNDICE A - Plano de Aula

LESSON 1

School: _____

Teacher: _____ Date: ____/____/____

Student's name: _____ nº: ____

Title of the lesson: Let's make it a better world!

Orientações:

Pre-reading: tudo isto você faz antes de pedir que eles leiam o texto.

Sugestão:

1. Discutir sobre o que é poema, qual é a característica, se gostam, etc. Ou discutir sobre o tema: racismo, preconceito, como era antes, etc.
2. A atividade seria: recortar cada verso (linha). Embaralha e entrega para eles. Diga a eles que eles terão que colocar em ordem. Leia o poema pausadamente e com uma entonação muito boa. Assim, você pode mostrar uma característica do poema (se é que a discussão inicial foi sobre poema).
3. Corrigir, a ordem etc. Se preciso for, leia novamente e pausadamente. Dê vida ao poema.

Read the poem and answer the questions:

I, too, Sing America.

*I, too, sing America.
 I am the darker brother.
 They send me to eat in the kitchen
 When company comes,
 But I laugh,
 And eat well,
 And grow strong.
 Tomorrow,
 I'll be at the table,
 When company comes,
 Nobody'll dare
 Say to me,
 'Eat in the kitchen,'
 Then.
 Besides,
 They'll see how beautiful I am
 And be ashamed
 I, too, am America.
 (Langston Hughes)*

While-reading: faça durante a leitura.

4. Após correção. Peça para lerem silenciosamente e responderem as perguntas sobre ele:
5. Se você já mencionou que é um poema, então a questão 2 não precisa ser feita. Faça agora uma sequência de perguntas, diferente. É claro que pode mudar, excluir, acrescentar. A sequência é:

Como chama esse tipo de texto que você leu?

De que forma o texto acima é diferente dos outros textos que você já leu?

Por que escrevemos esse tipo de texto?

Gostou de ter lido? Por quê?

Logo no começo do texto, o autor diz quem ele é. Qual é o verso que diz isso?

Você acha que ele é feliz nessa primeira parte (até a palavra *Strong*)?

Trabalharia com a sua atividade de vocabulário agora, a de número 1.

Dicas para não deixar a leitura Chata.

Pedir que os alunos leiam silenciosamente e individualmente. Como são várias perguntas de reading. Sugiro que você enumere e peça aos poucos. Leiam da 1 até a 5 e respondam individualmente. Quando terminarem, peça para que o aluno discuta as respostas com um vizinho. Feito isso, solicite voluntários para lerem as respostas. Se erradas, pergunta para a turma: quem fez diferente ou quem respondeu diferente? Peça para ler. Peça para as duas pessoas explicarem por que a sua está correta. Dê a sua resposta correta e explique.

Peça para lerem individualmente e silenciosamente as questões de X até Y. Siga os mesmos procedimentos, isto é: Quando terminarem, peça para que o aluno discuta as respostas com um vizinho. Feito isso, solicite voluntários para lerem as respostas. Se erradas, pergunta para a turma: quem fez diferente ou quem respondeu diferente? Peça para ler. Peça para as duas pessoas explicarem por que a sua está correta. Dê a sua resposta correta e explique.

1st) there are some left words on the left column. Can you find one possible definition from the column on the right?

- | | |
|-------------|---|
| (a) Ashamed | () to be brave enough to be something. |
| (b) Besides | () to become longer. |
| (c) To dare | () feeling shame. |
| (d) To grow | () in addition to. |

2nd) Why did the author say, '***I am, too, American and not only I am American?***'

3rd) Which voices may be inferred from the text?

4th) Who is the darker brother?

5th) When he says: "***They send me to eat in the kitchen when company comes***". Who are 'they'?

6th) What do you understand when he says: "***Tomorrow, I'll be at the table when company comes***"? What is the effect of the word tomorrow?

7th) Why will they be ashamed? And who are 'they'?

8th) Você acha que os movimentos pela luta a favor dos direitos civis tem tido efeitos? Por quê?

9th) Quais relações podem ser feitas com a sua realidade? Quem poderia ser o 'THEY' e o 'I' no contexto de sua comunidade?

Post-reading: faça isto, após a finalização e discussão do texto e da atividade.

Sugestões:

Depois que eles fizerem as atividades de while-reading, discuta com eles as seguintes questões: você gostou do texto? Por quê? Para quem você acha que o texto foi escrito? Há outras possibilidades de compreender o texto? Volte para a pergunta 03 e discuta com eles? Para finalizar, retome a discussão das perguntas 08 e 09 e tente discutir com eles dentro do contexto de suas localidades. O importante é fazer com que, nesta parte de post-reading, os alunos sejam provocados a enxergar possíveis visões. Promova um debate, dividindo a turma em grupos: um a favor, outro contra e um como juiz. Peça para que os alunos transformem o tema em questão local e bem polêmica para que eles tomem partido.

Listening activity

Pre-listening: faça as sugestões abaixo, antes de começar a atividade de listening.

Pergunte se eles já ouviram falar de Martin Luther King, se já ouviram falar sobre direitos humanos e trabalhe algumas palavras que possivelmente eles irão ouvir no listening.

1st) *did you already hear of Martin Luther King?*

2nd) *do you know what means civil rights for blacks?*

3rd) *do you know the meaning of these words: slaves, owners, brotherhood, nation, judged color, skin, dream?*

While-listening: faça isto depois de ter discutido com eles as questões anteriores.

Sugestões:

Escreva na lousa as palavras que eles terão que usar para completar o texto. Mas, acresce outras, só para aumentar o nível de dificuldades.

1st) Listen to an extract from I have a dream by Martin Luther King, Jr.'s famous speech.

'...I have a dream that one _____ on the red hills of Georgia, the sons _____ former slaves and the sons of former slave owners _____ be able to sit down together _____ the table of brotherhood.

... I _____ a dream that my four little _____ will one day live in a nation where they will _____ be judged by the color of _____ skin, but by the content _____ their character.

I have a dream today.'

Writing activity

Como atividade de **writing** para casa, escrever um parágrafo contra ou favor do texto lido, para ser publicado no mural da escola.

1. Se você fosse um patrão, como você responderia a esse texto?
2. Se você fosse um "I" como o autor, o que você escreveria?
3. Para quem você escreveria?
4. Qual seria seu objetivo ao escrever?

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre E Esclarecido (T.C.L.E.)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

“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 “A pesquisa-ação na formação continuada de professores de Inglês e a: abordagem de letramento crítico”, que será realizada nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, recebi do Sr. **Rodolfo Rodrigues Pereira dos Santos**, *prof.º especialista e mestrando do curso de Pós-graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas FALE/ UFAL*, responsável por sua execução e de seu orientador o Sr. Prof. Dr.º **Sérgio Ifa**, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- 1) Que o estudo se destina a ofertar oficinas de formação continuada para os professores de Inglês de ensino fundamental e médio, da rede pública municipal da cidade de Igaci, nas quais serão lidos e discutidos textos sobre formação de professores, ensino de línguas, abordagem crítico-reflexiva, pesquisa-ação em sala de aula, letramento crítico e produção de atividades didáticas;
- 2) Que a importância deste estudo é ajudar os professores envolvidos na pesquisa, a melhorarem a prática de ensino da língua Inglesa, fazendo uso da abordagem crítico-reflexiva, tomando consciência da importância da pesquisa-ação em sala de aula e do trabalho com atividades didáticas baseada no uso dos novos letramentos;
- 3) Que os resultados que se desejam alcançar são a formação crítico-reflexiva dos professores de Inglês, a melhoria da qualidade de suas aulas e consequente aprendizagem dos alunos.
- 4) Que este estudo começará após sua aprovação no conselho de ética, possivelmente em fevereiro de 2013, tendo duração de 40 horas, tendo continuação durante todo o primeiro semestre de 2013 e data de publicação dos dados para o segundo semestre de 2013;
- 5) Que eu participarei do estudo da seguinte maneira: frequentado as oficinas de formação que serão realizadas numa sala localizada nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, que estas oficinas serão gravadas e transcritas pelo pesquisador em diários reflexivos para posterior análise das discussões a luz das teorias, que serão feitas leitura e discussão de textos e desenvolvimento de atividades didáticas, as quais serão elaboradas por nós com ajuda do pesquisador;
- 6) Que os riscos e desconfortos apresentados serão somente a exposição de minha imagem enquanto professor nas discussões, o que pode ser minimizado por meio de minha recusa a assinatura do formulário que será utilizado para coleta de informações por meio das gravações, visto que não sou obrigado a expor o que penso e que sou garantindo ao direito de recusa. Que não há outros riscos à minha saúde física e mental, pois se trata de uma pesquisa na qual, professores participarão por meio de discussões livres durante as oficinas de formação que acontecerão nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, um espaço amplo, climatizado e sem riscos a saúde.
- 7) Que os pesquisadores adotarão as seguintes medidas para minimizar os riscos: disponibilização do formulário utilizado para colher as informações a partir das filmagens realizadas, o qual poderei assinar recusando a utilização de minhas informações;

8) Que poderei contar com a assistência da Secretaria Municipal de Educação de Igaci, a qual desempenha a função de professor de Inglês no ensino fundamental e médio, sendo responsável (is) por ela o Sr. Secretário de Educação José Aroldo Soares Ferro.

9) Que os encontros de formação continuada e as discussões engajadas nos encontros serão gravadas pelo pesquisador principal e anotadas em diários reflexivos pelo mesmo, para posterior análise dos dados. Estes dados serão analisados mediante o referencial teórico apresentado no projeto e as reflexões colhidas a partir da análise dos dados serão apresentadas pelo pesquisador a todos os participantes da pesquisa. Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação são: a melhoria de minha prática em sala de aula e melhor aprendizagem dos alunos, as quais serão alcançadas mediante as leituras dos textos e a elaboração das atividades didáticas que serão elaboradas pelos participantes com a ajuda do pesquisador principal.

10) Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo e que este TCLE será emitido em duas vias e constará também de uma folha de assinaturas com solicitação de rubrica em todas as páginas;

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 adquiridas por meio das gravações de áudio e vídeo, só serão feitas entre os profissionais estudiosos do assunto, mantendo-se arquivadas pelos mesmos durante todo o período julgado necessário pelo Conselho de Ética à validade da pesquisa, sendo que serão destruídas após este período;

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:.....

Contato de urgência (participante): Sr(a):

Domicílio: (rua, conjunto).....Bloco:

Nº:, complemento:Bairro:

Cidade:CEP:.....Telefone:

Ponto de referência:

Nome e Endereço do Pesquisador Responsável:

Rodolfo Rodrigues Pereira dos Santos

Povoado Palanqueta II, s/n. Zona Rural da cidade de Igaci.

CEP.: 57620-000

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Campus A.C Simões, Av. Lourival Melo Mota.
Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins, Maceió – AL. CEP: 57072-970.
Telefones p/contato: (82) 3214-1463/1640/ (82) 9983-8267

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**

(rubricar as demais folhas)

Assinatura do responsável pelo Estudo
(rubricar as demais folhas)

ANEXO B – Parecer Consubstanciado



Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino do Centro Universitário Cesmac (COEPE)

Registro nº 25000.196371/2011-70 – CONEP/CNS/SIPAR/MS – 10/11/2011.

Maceió, 19 de fevereiro de 2013.

PARECER CONSUBSTANCIADO

I) IDENTIFICAÇÃO:

Protocolo nº: 1332/12 **Título:** A pesquisa-ação na formação dos professores: uma proposta de intervenção na prática de ensino de professores de inglês da escola pública da cidade de Igaci.

Grupo III Área de conhecimento: Lingüística, letras e artes **Código:** 8.01

Pesquisador Responsável: Rodolfo Rodrigues Pereira dos Santos

Instituição Responsável: Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Data de Entrada: 09/04/2012

Analisado na 128ª Reunião Ordinária

Data da Reunião: 30/05/12

Outras Informações: Projeto submetido em forma de recurso, datado em 17/07/2012.

II) SUMÁRIO GERAL DO PROTOCOLO:

De acordo com um estudo realizado pela equipe de descentralização e ensino da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Igaci, há 15 professores de Língua Inglesa com formação em Licenciatura plena em Português/Inglês e somente Inglês, que atuam no ensino e aprendizagem de língua Inglesa há mais de cinco anos. Sendo que, cerca de 90% destes professores apresentam dificuldades para exercer sua prática pedagógica e para falar da abordagem de ensino que utilizam em suas aulas do ensino Fundamental e Médio. Os dados também demonstram que estes professores utilizam métodos de gramática e tradução, técnicas de leitura, cartazes e músicas como ferramentas de aprendizagem. O objetivo desta pesquisa é desenvolver oficinas de formação continuada para auxiliar os professores de Língua Inglesa no desenvolvimento de atividades de ensino que promovam a abordagem crítico – reflexiva dos professores em suas práticas de ensino e entender as implicações que essas atividades representam no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma abordagem crítico – reflexiva mediante uma pesquisa ação em sala de aula, com letramento crítico e produção de atividades didáticas. A amostra será composta de 15 professores. Estes professores do Município de Igaci serão recrutados no segundo semestre de 2012, após aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino. Quanto ao instrumento de coleta de dados, serão realizadas gravações em vídeo para registro das discussões que serão posteriormente escritas em diários reflexivos e analisados de acordo com o referencial teórico adotado para análise de dados. Os professores serão convidados, por meio de um convite que será elaborado pelo pesquisador responsável, a comparecer na sala (cedida) localizada na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Igaci. Na oportunidade será apresentada a proposta da pesquisa e suas finalidades. Feito isso, será feita a aquisição do TCLE. Os critérios de inclusão são os professores carentes de formação continuada das escolas públicas municipais (ensino fundamental e médio – todas as séries) apontados pelo estudo do SEMEC, carentes de formação continuada, e excluídos, professores que estiverem de férias ou de licença. Esta pesquisa será interrompida mediante intervenção do Conselho de Ética sob a justificativa de reclamação por parte de algum participante que comprove incoerência quanto aos dispositivos apresentados no TCLE e na proposta deste projeto, mediante desautorização do órgão responsável pelo local de realização das oficinas, e a não frequência total dos participantes aos encontros. Quanto aos riscos apresentados, fica evidente aqueles relacionados à exposição dos sujeitos nas discussões do grupo e nas gravações que serão feitas. Como medida de minimização, os sujeitos serão avisados sobre estes processos e poderão autorizar ou vetar sua exposição, recusando-se a se expor nas discussões e a assinar o formulário que autoriza a coleta de informações a partir das filmagens realizadas. Quanto aos possíveis benefícios resultantes, pode-se apontar a importância que esta pesquisa tem para a formação do professor, melhoria de sua prática que resultará na melhor aprendizagem do aluno. Como estratégias para alcance dos benefícios, serão elaboradas pelos participantes e o pesquisador principal, atividades didáticas de ensino e observação das mesmas pelos participantes.

III) TCLE (linguagem adequada, descrição dos procedimentos, identificação dos riscos e desconfortos esperados, endereço do responsável, ressarcimento, sigilo, liberdade de recusar ou retirar o consentimento, entre outros):

Apresentado com identificação das diretrizes definidas na Resolução 196/96 CNS/MS.

IV) CONCLUSÃO DO PARECER

APROVADO

V) CONSIDERAÇÕES

Ilmo. Pesquisador, **Rodolfo Rodrigues Pereira dos Santos**, lembre-se que, segundo a res. CNS 196/96:

- Sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, por ele assinado, a não ser em estudo com autorização de declínio;
- V.Sª. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;
- O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador, assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP;
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas;
- Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente em 14/05/2013 e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

Atenciosamente,


Profa Alice Cristina Oliveira Azevedo
Coord. do COEPE/CESMAC

ANEXO C – Plano de Aula do Grupo I

Grupo I

Teachers:

Grades: 8º e 9º anos.

Theme: Relationship

Class load: 2 classes of 1 hour.

Goals:

General goal:

To teach students how to tell about their personal feeling, kind of relationships lived through by using oral activities.

Specific goals:

To take into account students' previous knowledge about the theme;

To arouse students' curiosity and interest about the theme;

To prepare and motivate the students' for further discussions in class;

To explore related vocabulary to the theme;

To make them interact one another;

To use modal verbs and simple past.

Warm up: introduce the class by asking the students the relationships they have lived through by using wh-questions. Then, discuss the kind of relationships and try to get to know their own ones.

Procedures:

By using flashcards about different kind of relationships, start the class by asking them if they can identify the kind of relationship is being showed. Write on the board the word relationship and try to list the vocabulary related to the theme. Elicit from students questions about their feeling, own experiences lived through and start to make them interact one another. After making some discussions, step on the reading activity to find the main idea, supporting details, to identify the keys words in the text and facts order.

Methodology:

Exhibit and discursive class.

Sources:

Flashcards, board, chalk eraser and didactic book and videos.

Expectations:

By the end of the activity students might be able to talk about their personal relationship be able to use simple past and modal verbs structures.

ANEXO D – Plano de Aula do Grupo II

Grupo II

Teachers:

Grades: 1º e 2º anos – nível médio.

Theme: The place of my dreams.

Class load: 2 classes of 1 hour.

Goals:

General goal:

To make students to get to know different cultural aspects of their country by making use of English language.

Specific goals:

To arouse students' curiosity and interest about the theme;

To talk about different places to visit in Brazil, showing their cultural aspects;

To explore related vocabulary to the theme;

To make students interact one another by making questions such as: *have you ever been to ...? What do you think about ...?*;

To use adjectives to describe places;

To work prepositions of places;

To read maps;

To talk about good and bad aspects of visiting some places;

To write postcards.

Warm up: introduce the class by showing some pictures of different places and ask students if they know the places, if they have already been to them, what they think about them, how they might be described, where they are located and so on.

Procedures:

Start the class by using flashcards or slides show about different places, to make them guess if they already know the places or not. List on the board as many description words as you can. Then, try to make short texts about the places which were seen. Call students' attention about words order and linked words.

Methodology:

Exhibit and discursive class.

Sources:

Flashcards, data show, board, chalk eraser and didactic book and videos.

Expectations:

By the end of the activity students might be able to talk about different culture aspects of the places they knew and describe them by using different structure in English.

ANEXO E – Plano de Aula do Grupo III

Teachers:

Grades: 6º e 7º anos.

Theme: Who am I?

Class load: 2 classes of 1 hour.

Goals:

General goal:

To make students to talk about their personal characteristics and other people's characteristics.

Specific goals:

To arouse students' curiosity and interest about the theme;

To use adjectives to talk about them;

To use the verb to be forms to make sentences about them and others;

To make students interact in class by asking one another how they look like;

To make games about the vocabulary used in class;

To teach personal pronouns;

To write short texts about whom they are.

Warm up: to introduce the class by showing some pictures of famous people to make them to guess who the person is how they are described. Then, list on the board some adjectives used to describe people.

Procedures:

Start the class by using showing the pictures of the people and make them to guess who they are. By listing on the board adjectives used to describe people, teach structures with the verb to be forms to talk about whom they are and how they look like. Play some games which make them to interact one another. Ask them to write some texts about the structures and words they have learnt to talk about them.

Methodology:

Exhibit and discursive class.

Sources:

Flashcards, data show, board, chalk eraser and didactic book and videos.

Expectations:

By the end of the activity students might be able to talk about themselves and others by using English language.